

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Jéssica Serafim Frasson

**A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
INÍCIO DA CARREIRA: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede
Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.**

Porto Alegre

2016

Jéssica Serafim Frasson

**A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
INÍCIO DA CARREIRA: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede
Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano

ORIENTADOR: Prof. Dr. Elisando Schultz
Wittizorecki

Porto Alegre

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

Jéssica Serafim Frasson

**A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
INÍCIO DA CARREIRA: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede
Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.**

Aprovado em.....dede.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Molina Neto – PPGCMH – UFRGS

Prof^a. Dr^a Zenólia Chistina Campo Figueiredo – UFES

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição – UFSC

Orientador – Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – PPGCMH – UFRGS

DEDICATÓRIA

A todos os professores de Educação Física iniciantes, principalmente aos colaboradores dessa pesquisa.

Aos meus pais, Lindomar e Cleusa.

Ao meu nono, minha nona e ao meu avô, Higino (*in memoriam*), Joana (*in memoriam*) e Avelino (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e pelo caminho que me destinou. A Ele, sou grata por todos os acontecimentos nesse percurso, me fizeram amadurecer significativamente.

À minha família pelo amor, carinho e confiança. À minha mãe que sempre preocupada, mas confiante, não deixou um dia se quer de me colocar em suas orações, tanto para agradecer quanto para pedir forças para que eu continuasse essa caminhada. Obrigada mãe! Ao meu pai, que nunca mediu esforços para realizar meus sonhos, fez e faz o impossível pelas filhas. Somos semelhantes em tudo, autêntica Frasson. Essa conquista é nossa, meu pai! À minha irmã, pela parceria e torcida. Mesmo em silêncio, sentia suas boas vibrações!

Ao meu orientador e amigo, prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki, pelas incansáveis conversas, orientações, preocupações e dedicação com o meu trabalho e também comigo. Sempre por perto, disposto e parceiro para enfrentarmos qualquer empecilho. Aprendi muito ao teu lado, professor. Obrigada!

À minha banca, profa. Dra. Zenolia Figueiredo, pelo aceite e olhar atento já na qualificação. Ao prof. Dr. Vicente Molina Neto, que sempre tem algo a nos ensinar, e é um prazer poder desfrutar desses momentos de aprendizagem. Ao prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição, pela parceria de tempos, um dos responsáveis por essa conquista, obrigada pela confiança, pela preocupação e pelas broncas, elas foram fundamentais para esse processo, mestre!

Ao GPOM, grupo no qual iniciei meu percurso acadêmico e científico. Ao prof. Msc. Eduardo, pela orientação inicial, em meu trabalho de conclusão de curso. Sempre acreditou em mim, e me incentivou a continuar estudando. Aos líderes do grupo, Eduardo e Victor, sou grata pela oportunidade oferecida. Vocês que despertaram em mim a sede pela busca do conhecimento.

Ao Grupo F3P-EFICE, grupo que passei a fazer parte, quando ingressei no mestrado. Obrigada aos colegas pela recepção e acolhimento nesse período.

Aos amigos que fiz, e principalmente aos amigos que permaneceram comigo nessa caminhada.

À CAPES, pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização dessa pesquisa.

Com vocês, o percurso foi mais fácil! Obrigado a todas e a todos!

E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente.
Toda pessoa, sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.
E é tão bonito quando a gente entende, que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.
E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar¹.

¹ Caminhos do coração (Gonzaguinha).

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. **NATUREZA DO ESTUDO:** Dissertação de Mestrado
2. **INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3. **DEPARTAMENTO:** Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança
4. **PROGRAMA:** Ciências do Movimento Humano
5. **TEMA DA PESQUISA:** A socialização docente de professores de Educação Física no início da carreira
6. **TÍTULO DA PESQUISA:** A socialização docente de professores de Educação Física no início da carreira: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.
7. **PROBLEMA DE PESQUISA:** Como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física em início de carreira em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS?
8. **OBJETIVO GERAL:** Compreender como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física em início de carreira em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.
9. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**
 - a) Identificar e compreender os lugares simbólicos que cada sujeito da escola desempenha no processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes;
 - b) Compreender como o professorado de Educação Física em início de carreira entendem o processo de socialização docente, e identificar em quais *locus* da cultura escolar esse processo está presente
 - c) Compreender os elementos que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.

RESUMO

Essa dissertação de mestrado, tem como objetivo central compreender como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física em início de carreira em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS. Essa investigação é fruto de inquietações particulares e também se justifica pela sua revisão de literatura, quando apresenta baixa produção sobre o fenômeno estudado no campo da sociologia das profissões, embasada em Dubar (1996), Berger e Luckmann (2012). Ainda, aproximo esse debate com o campo da formação de professores, e passo a compreender a socialização docente como um fenômeno tridimensional, articulada por três elementos centrais que se inter-relacionam: identidades, cultura escolar, e subjetividades dos sujeitos. Também compreendo esse fenômeno como um processo que se faz, desfaz e refaz, de acordo com cada sujeito e cultura. Deste modo, as inquietações a acerca dessa temática se materializou nos seguintes objetivos específicos que auxiliaram na construção das seguintes análises: Identificar e compreender os lugares simbólicos que cada sujeito da escola desempenha no processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes; Compreender como o professorado de Educação Física em início de carreira entendem o processo de socialização docente, e identificar em quais *locus* da cultura escolar esse processo está presente; e, Compreender os elementos que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Do ponto de vista metodológico, essa pesquisa foi realizada a partir de um viés qualitativo, amparada no estudo etnográfico, ainda aproximando do campo docente, realizei uma etnografia educativa e crítica, que permite ao pesquisador adentrar na cultura escolar buscando a compreensão desse fenômeno cultural que é a socialização docente. Foram estudadas duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e dois professores de Educação Física iniciantes. Foi possível apreender, durante meu trabalho de campo, que a socialização docente dos professores acontece mediada por alguns elementos: histórias e percursos dos sujeitos, confrontos e embates com a cultura não qual foi inserido, e na leitura, interpretação, compreensão, construção, e reconstrução, da realidade. Compreendi que em um primeiro momento os professores passam por períodos de identificação dos tempos e espaços escolares, em um segundo momento incorporaram as rotinas, e rituais estabelecidos na escola, no terceiro momento, é possível destacar a movimentação e mobilização dos professores para quem sabe poder alterar a realidade cotidiana que os mesmos vivenciam nas escolas. Aprendi, que os sujeitos constroem redes de interações. Essas redes são constituídas de elementos internos e externos, que influenciam diretamente na socialização dos professores. A socialização, foi interpretada pelos professores colaboradores, de forma um pouco mais burocratizada, e ainda acontece em dois espaços nas escolas: os formais, que são construídos pela organização escolar, e os informais, construídos pelos próprios sujeitos da escola, para suprir as necessidades pessoais e profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Socialização Docente. Professor de Educação Física Iniciante. Educação Física.

ABSTRACT

This study aims to understand the formation of the process of teaching socialization of Physical Educators in the beginning of their careers in two public schools in Porto Alegre city - RS. This research is the result of private concerns and also it is justified by its literature revision. This research is the result of private concerns and also justified by their literature review, because the literature presents low production on the phenomenon studied in sociology, based on Dubar (1996), Berger and Luckmann (2012). Still, we approach this debate to the field of teacher training, and we understand the teaching socialization as a three-dimensional phenomenon, articulated by three core elements that are interrelated: identities, school culture, and the subjectivity of individuals. We also understand this phenomenon as a process that is, undo and redo, according to each subject and culture. Thus, the concerns about this issue materialize in the following specific goals that help in the construction of the analysis: identify and understand the symbolic places that each individual in the school plays in the teaching process of socialization of beginner Physical Educators; understanding how the place of Physical Education in early career is understood in the teaching socialization process; identify in which *loci* of school culture the process is in; and understand the elements of the teaching socialization process of beginning physical educators in the public schools network of Porto Alegre. Methodologically, this research was carried out from a qualitative bias, based on ethnographic study, also linking with the teaching field, it was realized an educational ethnography and critical method because it allows the researcher get into the school culture, seeking the intension to understand the process of this cultural phenomenon: the teaching socialization. We studied two public schools of Porto Alegre city, and two teachers of Physical Education in the beginning of their carriers. It was possible to learn during my fieldwork that teaching socialization of teachers happens mediated by some elements: stories and paths of individuals; confrontations and clashes with the culture which they make part; and reading, interpretation, understanding, construction, and reconstruction of reality. We understand that at first, the teachers go through periods of identification of times and school spaces, in a second time, they incorporate the routines and rituals established in the school, in a third time, it is possible highlight the movement and mobilization of teachers for, who knows, we think about the change of the everyday reality they experience at school. We also learned that the subjects construct interaction networks. These networks are made up of internal and external elements that directly influence the socialization of teachers. Socialization was interpreted by collaborating teachers, so a little more bureaucratized, and still takes place in two spaces in schools: the formal, which are built by the school organization, and informal, which are built by the subjects of school themselves to meet the personal and professional needs.

KEYWORDS: Teaching Socialization. Physical Educators in the beginning of their carriers. Physical Education.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo comprender cómo se constituye el proceso de socialización docente de profesores de Educación Física principiantes en dos escuelas de la red de enseñanza del Ayuntamiento de Porto Alegre. Se trata de una investigación que, por una parte, se justifica por ser producto de indagaciones personales y, por otra parte, por lo aprendido en la revisión de literatura que ha mostrado una baja producción científica sobre el fenómeno estudiado en el campo de la Sociología de las Profesiones, a partir de Dubar (1996) e Berger e Luckmann (2012). A lo largo del estudio, acerco este debate en el campo de formación de profesores y entiendo la socialización docente como un fenómeno tridimensional, articulada por tres elementos básicos que están interrelacionados: las identidades, la cultura escolar y las subjetividades de los sujetos. Otra comprensión importante es que la socialización docente se manifiesta en un proceso que se hace, se deshace y se rehace de acuerdo a cada sujeto y su cultura. Así que las preocupaciones acerca del tema de estudio se han materializado en los siguientes objetivos específicos: a) identificar y comprender los lugares simbólicos que cada sujeto de la escuela asume en el proceso de socialización docente de los profesores de Educación Física principiantes; b) comprender como el profesorado de Educación Física principiante entiende el proceso de socialización docente y identificar en cuáles locus de la cultura escolar este proceso está presente, y; d) Comprender os elementos que constituyen el proceso de socialización docente de los profesores de Educación Física principiantes en la red de enseñanza del Ayuntamiento de Porto Alegre. Desde el punto de vista metodológico, la investigación fue realizada con un enfoque cualitativo y etnográfico. He realizado una etnografía educativa y crítica, lo que permite que el investigador haga una inmersión en la cultura escolar buscando comprender culturalmente el tema de la socialización docente. El estudio fue desarrollado en dos escuelas de la red de enseñanza del Ayuntamiento de Porto Alegre con dos profesores de Educación Física principiantes. Fue posible aprender que la socialización docente de los profesores ocurre mediada por elementos como: las historias y trayectos de los sujetos, las confrontaciones y choques con la cultura en la que fue insertado, además de la lectura, interpretación, comprensión, construcción y (re)construcción de la realidad. Todavía entiendo que los profesores, en un primer momento, pasan por períodos de identificación de los tiempos y espacios escolares; en un segundo momento, incorporan las rutinas y rituales establecidos en la escuela y, en un tercer momento; reconocen la posibilidad de movimiento hacía el cambio de lo que vive en la realidad cotidiana de la escuela. He aprendido también que los sujetos construyen redes de interacción. Estas redes son constituidas de elementos internos y externos, que influyen directamente en la socialización de los docentes. La socialización fue interpretada por los profesores participantes del estudio de modo burocratizado y ocurre, sobretodo, en dos espacios en las escuelas: en los formales, que son construidos por la institución escolar; y en los informales, construidos por los propios sujetos de la escuela, para satisfacer sus necesidades personales y profesionales.

PALABRAS CLAVE: Socialización Docente. Profesor de Educación Física Principiante. Educación Física.

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário

BDBTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CIEMs – Centros Integrados de Educação Municipal

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONGREPRINCI – Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência

COMPESQ – Comissão de Pesquisa

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte

EFI – Educação Física

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ESEFID – Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança

F3P-EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte

GTTs – Grupos de Trabalhos

GPOM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física

IBICT – Instituto Brasileiro de informação em Ciência e Tecnologia

LIAU – Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano

MEC – Ministério da Educação

PADI – Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira

POA – Porto Alegre

PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

RME – Rede Municipal de Ensino

RMEPOA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

RS – Rio Grande do Sul

SIR – Sala de integração e Recursos.

SC – Santa Catarina

SOE – Serviço de Orientação Educacional.

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Levantamento total das produções em cada local de busca.....	61
Quadro 02: Apresentação dos anos ciclos com os respectivos anos de escolarização.....	81
Quadro 03: Dados de identificação dos professores colaboradores do estudo.....	90
Quadro 04: Organização das informações recolhidas no trabalho de campo e nas entrevistas.....	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: A tríade que constitui o processo de socialização docente.....	43
Figura 02: Rede de interações da Professora Bia com os demais sujeitos da Escola do Morro.....	109
Figura 03: Rede de interações do Professor Felipe com os demais sujeitos da Escola da Lomba.....	110

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: A visão de Porto Alegre pelas grades/janelas da escola: Sora, hoje eu vou para Porto Alegre.....114

Sumário

CAPÍTULO 01 – CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	19
CAPÍTULO 02 – REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 A SOCIALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA: TRANSITANDO ENTRE AS COMPREENSÕES DE CLAUDE DUBAR, PETER BERGER E THOMAS LUCKMANN	26
2.2 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO AMPARADO EM PETER BERGER E THOMAS LUCKMANN	31
2.3 SÍNTESES E COMPREENSÕES ACERCA DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE	40
2.4. CULTURA ESCOLAR: TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA SOCIALIZAÇÃO DOCENTE	45
2.5 O PROFESSOR INICIANTE E SUAS PECULIARIDADES	53
2.6 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROFESSOR INICIANTE E A SOCIALIZAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 2010 A 2014	59
2.6.1 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA DE PESQUISA	62
CAPÍTULO 03 – DECISÕES METODOLÓGICAS	73
3.1 PROBLEMA E OBJETIVO DE PESQUISA	73
3.2 A OPÇÃO PELA ETNOGRAFIA	74
3.3 ELEIÇÃO DOS COLABORADORES E NEGOCIAÇÃO DE ACESSO AO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	78
3.3.1 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE – RMEPOA	78
3.3.2 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO	82
3.3.3 OS CAMPOS DE INVESTIGAÇÃO – ESCOLA DA LOMBA E ESCOLA DO MORRO	86
3.3.4 COLABORADORES DA PESQUISA	89
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÃO	93
3.4.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	93
3.4.2 DIÁRIO DE CAMPO	95
3.4.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	96
3.5 PROCESSO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	98
3.5.1 TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	99
3.5.2 VALIDADEZ INTERPRETATIVA	100
3.6 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA QUALITATIVA	101

CAPÍTULO 04 – ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES **102****4.1 O PROCESSO ORGANIZACIONAL E OS LUGARES SIMBÓLICOS DOS SUJEITOS NA CULTURA ESCOLAR: CONSTITUINDO REDES DE INTERAÇÕES** **103**4.1.1 AS REDES DE INTERAÇÕES DE BIA E FELIPE: TECENDO FIOS DE SOCIALIZAÇÃO **103**4.1.2 A REALIDADE SOCIAL QUE CERCAM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES: “SORA, HOJE EU VOU PARA PORTO ALEGRE” **111**4.1.3 SMED ENQUANTO MANTENEDORA DA RMEPOA: (IN)VIABILIZANDO O TRABALHO DOS PROFESSORES **117**4.1.4. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: A ROTINIZAÇÃO DA VIDA COTIDIANA **123**4.1.5 OS SUJEITOS QUE COMPÕEM AS REDES DE INTERAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES: “O OUTRO SIGNIFICADO” **130****4.2 OS TEMPOS E ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO: DA SALA DOS PROFESSORES AO REFEITÓRIO E DO ACOLHIMENTO INICIAL A INCORPORAÇÃO CULTURAL** **140**4.2.1. A SOCIALIZAÇÃO EXISTE! MAS DE QUE SOCIALIZAÇÃO ESTAMOS FALANDO? **141**4.2.2. OS TEMPOS E ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO CONSTRUÍDOS PELOS SUJEITOS **151****4.3 OS FIOS CONSTITUTIVOS DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES** **165**4.3.1 IDENTIDADE(S): O PRODUTO DE SUCESSIVAS SOCIALIZAÇÕES **166**4.3.2 CULTURA ESCOLAR: COMPARTILHANDO E PARTILHANDO OS BENS SIMBÓLICOS DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOCENTE **174**4.3.3 SUBJETIVIDADE: O ENCONTRO DAS ÁGUAS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOCENTE **186**

CAPÍTULO 05 – SE FAZ, DESFAZ E REFAZ: AS CONSIDERAÇÕES DE UM FIM TRANSITÓRIO **195**

REFERÊNCIAS **201**

APÊNDICES **210**

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **211**APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA **212**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE **213**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA **216**APÊNDICE E – PROTOCOLO DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA. **219**

APÊNDICE F – ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES 220

APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM UM DOS COLABORADORES DA PESQUISA. 221

ANEXOS **244**

ANEXO A - CARTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA NAS ESCOLAS. 245

CAPÍTULO 01 – CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 235).

Esta dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) e encontra-se sob a linha de pesquisa intitulada Formação de Professores e Prática Pedagógica. Como tema norteador do presente estudo encontra-se o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

No processo de aproximação com o tema de estudo, aponto alguns elementos que contribuíram para a configuração do problema de pesquisa. Elementos esses que assumem importância ainda na minha formação inicial em Educação Física, quando iniciei minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física (GPOM²) na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Após um ano de participação voluntária no grupo, fui convidada a ser bolsista de iniciação científica onde desenvolvi, em dois anos, pesquisas relacionadas aos professores de Educação Física em início de carreira.

Além da participação no GPOM, tive, em diversos momentos aproximações com o contexto escolar, tanto como estagiária cumprindo os estágios curriculares da formação inicial, como professora de Educação Física admitida em caráter temporário (ACT³), no município de Morro da Fumaça, SC, onde atuei por dois anos e meio. Assim, encharcada pelas minhas experiências e discussões traçadas no GPOM começo a levantar os questionamentos para meu trabalho de conclusão de curso, onde procurei identificar as condições de trabalho dos professores de Educação Física iniciantes do município de Criciúma, SC.

² <http://www.unesc.net/portal/blog/index/354>

³ Admissão em caráter temporário. Nesse modelo de contrato é estabelecido um período de início e fim determinados pela instituição contratante.

No ano de 2012/2, finalizo meu curso de Educação Física – Licenciatura na UNESC, e em 2013/1 faço o reingresso na mesma instituição para cursar o bacharelado em Educação Física, e continuo como participante do GPOM. Em meados do ano de 2014/2 ingresso no mestrado em Ciências do Movimento Humano, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS), e conseqüentemente começo a participar do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE⁴). A integração no F3P-EFICE, foi uma experiência significativa para minha construção do conhecimento sobre professores de Educação Física, nele conheci diferentes pesquisadores cada qual com seu tema de estudo. A interação com outros pesquisadores me auxiliou na compreensão de que um fenômeno de estudo pode ter diferentes olhares e entendimentos.

A partir desse processo, muitas indagações e reflexões me colocam em um movimento de busca, pois durante minhas pesquisas como bolsista de iniciação científica, e também com meu trabalho de conclusão de curso, articuladas ao processo de inserção a carreira de Educação Física na escola, pude vivenciar diversas situações em que o professor iniciante costuma atravessar. Essas situações se caracterizam por diversos fatores: falta de materiais e espaço pedagógico, limitado apoio dos professores experientes, da própria direção e coordenação pedagógica, dificuldade em planejar e refletir as aulas, tensões e desafios dos acordos e negociações com os alunos. Mas o que mais me despertou interesse foi o modo de ingresso nas escolas.

Nas quatro escolas em que trabalhei antes de ingressar no mestrado, pude vivenciar e experienciar momentos distintos de socialização e ambientação na cultura escolar. Entendo que foram esses momentos de encontro e desencontro com a cultura escolar ao iniciar a docência, que me instigaram a compreender o processo de socialização docente dos professores em início de carreira, em especial professores de Educação Física, a qual é minha área de atuação. Compreendo, que em meios as minhas dificuldades enquanto professora iniciante, e nos momentos de reflexão e ressignificação da minha própria prática educativa é que inicio minha constituição enquanto docente.

⁴ <http://www.ufrgs.br/f3p-efice/>

Silva (1997), Benites; Souza Neto (2005) e Martínez (2000) estabelecem uma ligação entre a formação inicial e a entrada na carreira docente. Nesse sentido, o início da carreira pode ser entendido como uma passagem de estudantes para docentes, onde os primeiros anos de atuação são mais difíceis. Pela própria falta de experiência dos professores e por não se sentirem seguros para assumirem responsabilidades características do trabalho docente (ser responsável pelo processo de ensino aprendizagem de um grupo de estudantes, fazer parte de uma classe de trabalhadores, ter as responsabilidades docentes dentro da cultura escolar).

Ainda, é comum nos estudos relacionados ao início da docência (MARCELO GARCIA, 2010; MIZUKAMI, 1996) encontrar como tema de análise, o sentimento de sobrevivência e descoberta (HUBERMAN, 1995) apresentado por alguns professores ao encararem a realidade docente. A sobrevivência, segundo Huberman (1995), pode ser compreendida pelas dificuldades encontradas pelo professorado em início de carreira. Essas situações podem se caracterizar como momentos conflitantes do percurso docente dos professores, e compõe o que Huberman (1995) e Marcelo Garcia (2010) apontam como “choque com o real” ou “choque cultural”. Esses encontros e desencontros que ocorrem no percurso inicial dos professores, podem ocasionar e acumular diversas situações, como a descobertas e motivações em continuar investindo e seguindo na prática docente; situações de desinvestimento pedagógico, quando os professores deixam de planejar, organizar e refletir sobre suas aulas, e seus demais afazeres na escola. Esse desinvestimento também pode levar os docentes a um questionamento sobre a sua permanência na docência.

Em contraponto a sobrevivência, Huberman (1995) ainda destaca a descoberta, que se refere ao sentimento de encantamento pela docência, que nem sempre é feito de choques, ou de desilusões. Ou ainda, mesmo com as dificuldades iniciais, os professores sentem-se encorajadas e implicados com o fazer docente.

Deste modo, é importante destacar que tanto o sentimento de sobrevivência, quanto o de descoberta, podem ser amenizados, acompanhados ou fortalecidos pelo processo de interação dos sujeitos com e no contexto de ensino aprendizagem. Esse processo é marcado pelas interações humanas (TARDIF, LESSARD, 2013), ou seja, pode se caracterizar como uma aproximação afetiva entre os sujeitos,

possibilitando momentos de interiorização e incorporação do professorado em uma cultura que, para eles, lhes é desconhecida. Ao ingressar na cultura escolar, os professores passam a dialogar com os elementos constituintes desse contexto, assim, constroem uma relação dialética de transmissão cultural e social.

Ao ingressar em uma cultura desconhecida, os professores iniciantes passam a se inter-relacionar com outros sujeitos que compõem e compartilham do mesmo espaço e função social, a escola, os estudantes e o conhecimento construído. São nesses momentos onde o professorado estabelece relações sociais, de interações humanas com seus pares, estudantes e demais agentes escolares.

Deste modo, entendendo que os professores estão em constantes acordos e negociações na organização escolar. Assim, destaco a importância de compreender o processo de socialização docente dos professores iniciantes. Vale lembrar, que a socialização docente é entendida nesse estudo como um fenômeno tridimensional, articulada por três elementos centrais que se inter-relacionam: identidades; cultura escolar, e as subjetividades dos sujeitos. Com essa tridimensionalidade passo a compreender que a socialização docente necessita ser pensada como um fazer-se, desfazer-se e refazer-se, como um processo.

Venho compreendendo a socialização a partir da sociologia das profissões (DUBAR 1996; BERGER; LUCKMANN, 2012), tecendo aproximações com o campo da formação de professores. As reflexões a partir dessas obras ajudaram no encaminhamento para um esboço teórico-metodológico capaz de articular uma compreensão atualizada da noção de socialização. É possível apreender, que num caminhar vagaroso, mas ao mesmo tempo decisivo a escolha por esses autores e não outros, foi decisiva para esta travessia, problematizando um tema e um objeto de análise que marcou o campo de investigação da sociologia da educação.

Neste sentido partindo das minhas experiências e do referencial teórico que me subsidia para nomear e me aproximar desse fenômeno é que construí a problemática desta pesquisa: **Como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física em início de carreira em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS?**

Para compreender o questionamento construído realizei um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Escola da Lomba e Escola do Morro, respectivamente. Dois fatores me levaram escolher a

rede municipal de ensino de Porto Alegre, RS. O primeiro se dá pelo fato de que mesmo sendo originária de Criciúma, SC, hoje resido na cidade de Porto Alegre, e assim foi possível mergulhar e estranhar um outro contexto de ensino aprendizagem. Outro fator decisivo foi o ingresso ao grupo F3P-EFICE, este grupo historicamente vem se dedicando estudar a Rede Municipal de Ensino dessa cidade e tem um acúmulo de estudos que permite aprender longitudinalmente essa cultura. Deste modo, esta investigação vem agregar as pesquisas realizadas no próprio grupo. Também foi possível identificar, a partir das revisões de literatura a carência de estudos sobre a temática proposta.

Entendo que a socialização docente se constitui com e na cultura escolar, deste modo, compreendo que a aproximação a essas culturas, para poder compreender os elementos que lá desvelaram foi fundamental. Optei por realizar um estudo etnográfico, utilizando também como justificativa, o que Geertz (2008) afirma quando diz que fazer etnografia é estudar nas aldeias e não as aldeias. Portanto, entendi que um mergulho nas respectivas culturas foi de extrema importância para a aproximação e interação dos elementos corriqueiros do cotidiano que caracterizam cada cultura e que influenciam no processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes.

Ao aproximar a etnografia do campo educacional me embaso em Molina Neto (2010) e André (1998), para os autores, esse movimento no campo educacional apresenta tanto aos professores colaboradores do estudo, como aos pesquisadores um pensar e repensar sobre seus fazeres didáticos. Acrescento que foi um fazer construtivo para ambas as partes. Detalho os procedimentos metodológicos desse estudo oportunamente, no capítulo três, quando apresento as decisões metodológicas e todo o processo de construção de negociação de acesso, contato com os colaboradores e da própria análise.

Ainda, ressalto que realizar uma etnografia em duas escolas de uma Rede de Ensino, além de me possibilitar inúmeras aprendizagens, me proporcionou muitas emoções. A saída da casa de meus pais e conseqüentemente de uma cidade com pouco mais de 16 mil habitantes me trouxe alguns ganhos. Esses ganhos são materializados no meu crescimento pessoal e acadêmico, quando começo a apreender que a compreensão de escola e periferia que eu possuía era diferente da que eu estava vivenciando. A descida da lomba e a subida do morro durante meu

trabalho de campo me possibilitaram enxergar o novo, a desnaturalizar o natural. O estranhamento era evidente a cada palavra, a cada ação dos sujeitos que me cercavam.

Deste modo, apresento os caminhos que construí para responder a problemática desse estudo. O referencial teórico que subsidia esse estudo está descrito e organizado da seguinte forma: A socialização na perspectiva sociológica: transitando entre as compreensões de Claude Dubar, Peter Berger e Thomas Luckmann; O processo de socialização amparado em Peter Berger e Thomas Luckmann; Sínteses e compreensões acerca do processo de socialização docente de professores de Educação Física iniciantes; Cultura escolar: O berço da socialização docente; Análise da produção do conhecimento sobre o professor iniciante e a socialização, entre os anos de 2010 a 2014; e, por fim, contextualizando a temática de pesquisa.

O capítulo três corresponde às decisões metodológicas, onde apresento todo o processo organizacional do fazer etnográfico nas escolas. Início com a negociação de acesso, eleição dos colaboradores, descrição das escolas e sujeitos estudados, instrumentos utilizados para a coleta das informações, o processo de análise das informações e os cuidados éticos da pesquisa qualitativa.

O capítulo quatro, refere-se às análises das informações. Nesse capítulo são apresentadas as categorias que emergiram do cruzamento entre o campo, os sujeitos investigados e a literatura que norteia essa dissertação. Deste modo, em busca de responder os objetivos desse estudo, emergiram três grandes categorias, que se subdividem em outras seções. A primeira categoria foi sobre o processo organizacional e os lugares simbólicos dos sujeitos na cultura escolar: constituindo redes de interações. Nessa categoria apresento os elementos que englobam as redes de interações dos professores colaboradores desse estudo. A segunda categoria são os tempos e espaços de socialização: da sala dos professores ao refeitório e do acolhimento inicial a incorporação cultural. Nessa seção destaco a compreensão dos professores estudados sobre a socialização, e ainda apresento os lugares que ela se desenvolve dentro de cada cultura escolar. A terceira e última categoria, corresponde aos fios constitutivos do processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes. Essa seção está dividida em três

subseções que apresentam os elementos que constituem a socialização, as identidades, cultura escolar e subjetividades.

No capítulo cinco, disserto sobre as considerações finais e aprendizagens desse estudo. Entendo esse momento como algo não acabado e também não tenho a intenção de generalizar as aprendizagens descritas nesse estudo. Compreendo que as culturas, os sujeitos e também os pesquisadores são singulares, carregam suas histórias e percursos que podem oferecer outro olhar e compreensão sobre o mesmo fenômeno estudado. Deste modo, os apontamentos dessa seção referem-se às análises, interpretações, compreensões e principalmente as limitações de uma pesquisadora iniciante, que ao mesmo tempo, em que estudava o processo de socialização docente dos sujeitos, foi socializada em uma nova cidade, novo grupo de estudo, nova rede de ensino, e, portanto, em uma nova cultura.

Finalizo essa dissertação, apresentando as referências utilizadas nessa escrita, os apêndices e anexos, que ajudam a compreender o processo de organização burocrática, de se pensar e fazer uma pesquisa com a escola e os sujeitos que nela estão.

CAPÍTULO 02 – REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A SOCIALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA: transitando entre as compreensões de Claude Dubar, Peter Berger e Thomas Luckmann

O termo “socialização” faz parte desses conceitos básicos da sociologia (e também da antropologia e da psicologia social) que possuem tantos universos de significação quanto são os pontos de vistas sobre o “social” (DUBAR, 1996, p. XIII).

Nas áreas da infância, educação, família e das profissões, a socialização tem surgido na explicação de diferentes fenômenos e, por vezes, como objeto de estudo. Essas formas de compreensão tem sido objeto de reflexões, sínteses e propostas teóricas, denotando-se uma tendência para a demarcação das definições estruturalistas e funcionalistas. Criando uma noção de socialização compatível com os quadros teóricos contemporâneos, nos quais assumem particular importância de conceitos como agência, identidade e reflexividade, no âmbito da “modernidade tardia” (ou “pós-modernidade”) (GIDDENS, 1991).

Ainda, é possível afirmar que o termo socialização, é empregado em distintos sentidos, que varia de acordo com a perspectiva em que é tratada e analisada. Nessa dissertação, me aproprio da socialização a partir da perspectiva sociológica, debatendo a sociologia das relações com a formação de professores. Para tal escolha, foi necessário num primeiro momento, conhecer e compreender algumas correntes teóricas que se dedicam a estudar esse mesmo fenômeno – socialização.

Neste sentido, uma leitura densa e exaustiva da obra de Claude Dubar (1996) “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”, me auxiliou nesse processo decisivo. O autor, apresenta na obra sua visão sobre as abordagens teóricas estruturalistas, culturalistas, funcionalistas e interacionistas simbólicas, apontando os conceitos do processo de socialização sob essas diferentes perspectivas. Esta leitura, contribui para as análises futuras sobre os processos de socialização dos sujeitos face aos diferentes olhares sobre os fins deste fenômeno, bem como os contextos e agentes que os influenciam.

Os conceitos apresentados pelo autor traçam um paralelo ora de oposição, ora de complementariedade entre as abordagens, num empenho de sistematizar as

possibilidades de se compreender sob quais bases e para quais fins ocorre o fenômeno da socialização. De maneira geral, as conceitualizações apresentadas por Dubar (1996), balizam de algum modo esta pesquisa. Tanto em momentos de aproximação conceitual quanto nos momentos de divergências sobre o fenômeno socialização.

Deste modo, compartilho com o leitor, minhas intenções e justificativas ao estudar o processo de socialização docente em uma perspectiva sociológica. Apresento então, as compreensões de Dubar (1996) acerca da socialização profissional, e conseqüentemente traço aproximações entre este, e Berger e Luckmann (2012), sinalizando assim, as escolhas que envolvem as análises desse estudo.

Para Dubar (1996), ao longo de sua trajetória biográfica, o indivíduo passa por numerosos processos de socialização, que refletirá na sua capacidade de interagir com os outros num determinado contexto sociocultural. O autor ainda apresenta que o processo de socialização permite que os indivíduos assimilem as regras e as práticas dos seus grupos sociais e que haja transmissão cultural através da vivência de variadas atividades. A partir das interações estabelecidas entre os sujeitos de uma determinada cultura, é possível afirmar que as regras podem ser aceitas formalmente ou tacitamente.

Para o autor, “o processo individual de socialização não se desenvolve em um vazio cultural: ele aciona formas simbólicas e processos culturais” (DUBAR, 1996, p 31). Em outras palavras, é possível compreender que o processo de socialização engloba os elementos culturais em que o indivíduo esta envolvido. Ou seja, é com e na cultura que as interações acontecem, em um movimento dialético, onde o sujeito influencia na cultura e por ela é influenciado.

O autor destaca que “a personalidade dos indivíduos é produto da cultura em que eles nasceram” (DUBAR, 1996, p.37). O autor ainda apresenta que as instituições com as quais o sujeito está em contato durante sua formação produzem nele um tipo de condicionamento que, em longo prazo, acabam por criar um determinado tipo de personalidade. Em outras palavras, estas instituições passam a ser responsáveis pela sustentação de modelos de comportamentos, que são construídos socialmente e característicos de um determinado grupo, conformando a cultura de uma determinada sociedade.

É possível ainda compreender, que Dubar (1996), ao analisar os estudos relacionados à antropologia cultural apresenta que o processo de socialização está ligado à constituição da personalidade. E sustenta essa análise, tomando como base de que a socialização não pode reduzir-se a uma dimensão única, seja ela individual, seja ela social, o autor defende uma dualidade irreduzível onde assenta toda a socialização. Deste modo, a socialização é compreendida pelo autor como uma totalidade, e que possui dois lados, ou uma ambiguidade, é individual, mas também é coletiva.

Dubar (1996) e Berger e Luckmann (2012) corroboram com a ideia de identidade como produto dos processos de socialização. A identidade é fruto dos diversos processos de socialização nos quais os indivíduos estão inseridos. Dubar (1996) se apropria de elementos desenvolvidos pelo interacionismo e ainda do conceito de socialização de Berger e Luckmann (2012) para alcançar uma concepção relacional de identidade. Os autores acordam a respeito da importância da dinâmica entre as relações estabelecidas pelos indivíduos e as instituições na qual participam. Ou seja, sendo a identidade dinâmica, cada instituição é um espaço de identificação no qual os sujeitos se sentem reconhecidos e valorizados. O sujeito não só incorpora os papéis e as atitudes dos outros, como também assume seu papel, sua atitude e por sua vez o seu mundo.

Para Dubar (1996), o processo de socialização permite compreender a noção de identidade numa perspectiva sociológica restituída numa relação de identidade para si e identidade para o outro. Ou seja, a identidade para si, é a forma como eu produzo e construo a minha biografia, e ainda como eu me compreendo no mundo. A identidade para o outro, se refere a como o meu próximo me compreende, e também como eu compreendo meu próximo.

Identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro. Problemáticas, dado que a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu (DUBAR, 2005, p. 135).

O autor ainda destaca que “Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o Outro (p.135). A pari passu, é possível identificar que são nesses momentos de confrontos e embates – entre a minha compreensão e a do outro – que se (re)constróem as identidades, e que ainda, esses momentos podem ser compreendidos como interações sociais.

Berger e Luckmann (2012) destacam que são nas interações sociais que se deslindam os processos de sociabilidade e que podem ser momentos de construção reconstrução, e reconstituição das identidades sociais dos sujeitos, o que corrobora com o que apresenta Dubar (1996) sobre as relações identitárias”. As identidades, portanto, estão em movimento, e essa dinâmica de desestruturação/reconstrução às vezes assume a aparência de uma “crise das identidades” (p.330).

A construção da identidade pessoal aparece, assim, definida como um produto de influência psico e sociocultural que recebe e organiza as diversas mensagens transmitidas pelos diversos contextos e suas sobreposições. “A identidade humana não é dada, no acto do nascimento. Constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida” (DUBAR 1996, p.13). A identidade de um indivíduo pode ser definida por uma soma de influências sociais, interação com o meio, referências que definem sua personalidade, características particulares que o formam, o que os torna únicos.

A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 136).

Esta afirmação resume a tese proposta por Dubar (1996), de que a identidade é um processo socialmente construído e um processo simultaneamente inacabado. O indivíduo socializa-se na sua trajetória pelo mundo, incorporando normas e valores, princípios e comportamentos que lhe permitam, em última instância, uma congruência com a matriz identitária herdada e facilitem, simultaneamente, a sua integração social. A socialização para Dubar (1996),

constitui uma incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua visão do mundo e da sua relação com o futuro, das suas posturas corporais, assim como das suas crenças íntimas. Quer se trate do grupo de origem no seio do qual se desenrolou a primeira infância e ao qual pertence “objectivamente” ou de um grupo exterior no qual quer integrar-se e ao qual se refere “subjectivamente”, o indivíduo socializa-se, interiorizando valores, normas, disposições que o tornam um ser socialmente identificável (1996, p 79).

Em síntese, a socialização profissional, a partir da sociologia das profissões, apresentada pelo autor, está relacionada à socialização do trabalho, das organizações e das relações profissionais, pois neste processo necessita-se que o sujeito faça escolhas, permitindo a interação com o grupo que tem como referência, advindo de reflexos antecipatórios, isto é, da identificação anterior adquirida pelo indivíduo que está relacionada às normas, aos valores e aos modelos

comportamentais (DUBAR, 2005).

Além da compreensão sobre identidade, amparada em Dubar (1996) e Berger e Luckmann (2012), compartilho do entendimento de que a socialização é um processo permanente e nunca concluído, implicando esforços contínuos de atualização. A mudança social, acelerada em certos períodos, implica no processo de socialização, ao transformar práticas, linguagens, ideologias e estruturas sociais. Ainda corroboro com os autores ao pensar que o sujeito constrói o seu próprio conhecimento da realidade, tratando das relações entre o pensamento humano e o contexto social dentro do qual ele vive. Assim ao mesmo tempo em que o sujeito constrói e molda a sociedade, é por ela influenciado, é por ela moldado.

Neste mesmo sentido, ao propor entender o processo de socialização em uma perspectiva sociológica, entendo que além das compreensões de Dubar (1996), Berger e Luckmann (2012) também traçam uma análise sobre os aspectos sociológicos da realidade e conhecimento. Refletindo sobre os fundamentos do conhecimento na vida cotidiana, da sociedade como realidade objetiva e pela análise da sociedade como realidade subjetiva. A escolha por esses autores e não outros, se deu pelo fato de me auxiliarem em uma melhor compreensão do fenômeno estudado e que ao aproximar com a docência, pode-se analisar e refletir sobre os fatores que influenciam no fazer docente dos professores, amparados pela cultura escolar.

O debate realizado por Berger e Luckmann (2012) sobre a construção social da realidade joga luz sobre o processo de socialização amparado em perspectivas distintas, principalmente ao analisar e compreender como o homem constrói seu conhecimento da realidade, em uma dialética entre o conhecimento e o contexto social, nesta pesquisa, entendida como a cultura escolar. A realidade existente no mundo, segundo os autores, não depende apenas dos sujeitos, ou seja, é entendida no âmbito sociológico como o conjunto de fatos que ocorrem no mundo independente da pretensão do indivíduo. Mas que ao ser compreendida pelas diferentes perspectivas dos sujeitos sociais forma o conhecimento. Assim, também neste contexto sociológico, o conhecimento pode ser definido como a interpretação que o indivíduo faz da sua realidade, são os aspectos que o indivíduo entende que compõem a realidade.

2.2 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO AMPARADO EM PETER BERGER E THOMAS LUCKMANN

Assim como é impossível que o homem se desenvolva como homem no isolamento, igualmente é impossível que o homem isolado produza um ambiente humano (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.73).

Compreender o sujeito enquanto ser social, significa compreender a realidade social em que ele está inserido. Para Berger e Luckmann (2012), o mundo da vida cotidiana não é apenas uma garantia dada pelos membros da sociedade, mas surgem de aspectos particulares como os pensamentos e as ações. Desta forma, estudar a realidade social implica em descobrir como a realidade é socialmente construída. Tal é o objeto e tarefa da sociologia do conhecimento enfatizado na proposta dos autores, e apropriada nessa dissertação de mestrado.

A abordagem interacionista de Berger e Luckmann (2012) posiciona o indivíduo como elemento principal no processo de desenvolvimento do conhecimento individual e social. “A autoprodução do homem é sempre e necessariamente um empreendimento social” (p. 72). De acordo com os autores, o processo de desenvolvimento do ser humano está relacionado ao ambiente natural em particular que se correlaciona, e, sujeito a uma ordem cultural e social específica. “A ordem social existe *unicamente* como produto da atividade humana” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 74) [Grifos do autor].

Para os autores a realidade é entendida como um fluxo contínuo de construção social, produto da experiência subjetiva e intersubjetiva, captada mediante a percepção das pessoas, a forma como constroem os significados, como negociam e interagem nos diferentes grupos sociais (BERGER; LUCKMANN, 2012). Quando nascemos, somos inscritos ou inseridos em um determinado momento histórico, com regras e normas instituídas. Com isso, inicia-se um processo de identificação da realidade que esta posta, para Berger e Luckmann (2012) o sujeito em um primeiro momento, incorpora estes aspectos antes de ter condições de influenciar sobre eles. A intersubjetividade também está presente na realidade cotidiana, ao participar do mundo junto com os demais indivíduos. Isso distingue a realidade cotidiana das outras que ele tem consciência, como o mundo dos sonhos. A realidade cotidiana pode ser interpretada de diversas formas dependendo de

quem o faz.

O que é “real” para um monge tibetano pode não ser “real” para um homem de negócios americano. O “conhecimento” do criminoso é diferente do “conhecimento” do criminalista. Segue-se que aglomerações específicas da “realidade” e do “conhecimento” referem-se a contextos sociais específicos e que estas relações terão de ser incluídas numa correta análise sociológica desses contextos (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 13).

Em outras palavras, é possível entender que a vida cotidiana se manifesta como uma realidade interpretada pelos indivíduos, por meio do comportamento subjetivamente significativo para os membros da sociedade. A intersubjetividade na vida cotidiana significa o compartilhamento da realidade de um indivíduo com os outros, com outras realidades das quais se têm consciência. Deste modo, compreendo que o sujeito constrói, mantém e altera a realidade, participando dela juntamente com outros sujeitos, realizando ações resultantes do significado e da forma como a realidade é por ele interpretada, à luz do mundo social em que vive.

Berger e Luckmann (2012) distinguem três momentos nesse processo de construção da realidade, sendo que cada qual corresponde a uma caracterização do mundo social: a sociedade como produto humano; a sociedade como realidade objetiva pela exteriorização e objetivação; e o homem como produto social a partir de processos de interiorização. O movimento de produção, pelo homem, é um momento que se adquire o caráter de objetividade e é entendido como um processo denominado de objetivação. Assim, é possível compreender a existência de uma ligação recíproca das partes, homem produtor e o mundo social, na qual a exteriorização e a objetivação são componentes de um contínuo processo dialético. Processo este, marcado pela discussão, contraposição e contradição de ideias que caminham para o estabelecimento de um consenso socialmente aceito. O estabelecimento de um consenso é caracterizado pela interiorização da objetivação pelos indivíduos pertencentes a este mundo social.

A realidade da vida cotidiana é compartilhada com outros por meio das interações sociais. Porém há um senso comum, que é a realidade que todos partilham e fazem parte. Mesmo existindo uma visão já estabelecida, cada um tem experiências pessoais diferentes que acabam dando uma nova forma pessoal ao conhecimento existente, permanecendo, entretanto, uma visão comum, um senso comum.

Compartilhar e partilhar a vida cotidiana com outros sujeitos requer um elemento central, a interação social. As interações sociais e o convívio pessoal são

elementos essenciais da realidade da vida cotidiana. Além disso, a realidade da vida cotidiana apresenta-se como um mundo intersubjetivo, um mundo que se partilha juntamente com outros homens. A existência na vida cotidiana não é possível sem contínua interação e comunicação com outras pessoas.

A forma mais básica de interação social é a interação face a face. Nesta interação, o “aqui e agora” de uma pessoa se relaciona com o “aqui e agora” dos outros, num contínuo intercâmbio de atos expressivos reciprocamente acessíveis. Essa relação face a face é a mais próxima e nela a subjetividade do outro é mais expressiva. “Todas as minhas expressões orientam-se na direção dele e vice-versa e esta contínua reciprocidade de atos expressivos é simultaneamente acessível a nós ambos” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 46). Ou seja, nesta situação um indivíduo é apreendido pelo outro. Um é plenamente real para o outro, convivendo num mesmo local e num mesmo momento histórico, podendo um observar as reações do outro em relação às suas atitudes. Porém nunca irá compreendê-lo por completo, mesmo que o outro conte todo o seu passado, toda a sua história. O íntimo de cada sujeito só pertence a ele. Essas interações entre os sujeitos são mediadas sobre tudo pela linguagem.

A linguagem para os autores “é capaz de se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 56). Na situação face a face, a linguagem possibilita uma reciprocidade e uma comunhão de significações – uma aproximação de subjetividades. E além de ouvir o outro, a pessoa ouve a si mesma.

Na interação face a face mediada pela linguagem, é possível destacar a tipificação. Ela – tipificação – é que, muitas vezes, determina o tipo de relação que um indivíduo terá com o outro. As interações são flexíveis, sendo que as atitudes entre os envolvidos se modificam no decorrer do processo relacional, por meio do qual ocorrem as “tipificações”. A tipificação permite aos envolvidos na interação identificarem o outro socialmente, em contínuas negociações que também alteram a percepção que se tem do outro e as expectativas em torno do seu comportamento.

A realidade da vida cotidiana contém esquemas tipificadores em termos dos quais os outros são apreendidos, sendo estabelecidos os modos como “lidamos” com eles nos encontros face a face. [...] Todas estas tipificações afetam continuamente minha interação com o outro (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.48).

Desta forma, é possível compreender que a realidade social da vida cotidiana é apreendida em um processo contínuo de tipificações, que são traçados pelos sujeitos. E por fim, “a estrutura social é a soma dessas tipificações e dos padrões recorrentes de interação estabelecidos por meio delas. É um elemento essencial da realidade da vida cotidiana” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 51).

Esse movimento de apreensão da realidade social apresentado acima é compreendido e expressado pelos autores como processos nunca acabados de socialização. Da mesma forma, Berger e Berger (1975, p. 204) enfatizam que “o processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade é designado pelo nome de *socialização*” [Grifos do autor].

Berger e Luckmann (2012) apresentam que o homem constrói o seu próprio conhecimento da realidade, tratando das relações entre o pensamento humano e o contexto social dentro do qual ele vive. Contudo os autores apresentam que “o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.167).

Em outras palavras, – a socialização – pode ser entendida como um processo pelo qual os indivíduos passam interiorizando e dando sentido e significado as suas vivências na sociedade. A realidade da qual temos consciência, o conhecimento que temos dela, é um produto da sociedade. Sociedade essa construída pelo próprio homem. Para Berger e Luckmann (2012, p. 167) “estar em sociedade é participar da dialética da sociedade”. Assim, ao mesmo tempo em que o homem constrói e molda a sociedade é por ela influenciado, é por ela moldado.

Desta forma, me aproprio aqui do entendimento de que a socialização tem um início, mas não tem um fim. Segundo Berger e Luckmann (2012), ela nunca é total e nem acabada. Assim, a compreendo de modo ininterrupto e nunca definitivo no espaço social. Neste sentido, entendo esse fenômeno como um processo, pois envolve simultaneamente um conjunto de estruturas, organizações, sujeitos, histórias e sentidos. Assim, a ideia processual explicita o entendimento de continuidade, de mudanças e avanços dos fenômenos produtores de sentido e consequentemente das subjetividades dos sujeitos sociais.

Deste modo, Berger e Luckmann (2012, p.167) apresentam que na vida de cada sujeito “existe uma sequência temporal no curso da qual é induzido a tomar

parte na dialética da sociedade”. Os autores destacam que o ponto de partida para essa compreensão está no processo de interiorização. Interiorizar é assimilar, compreender, tornar subjetivo. Para Berger e Luckmann (2012, p.168) “a interiorização constitui a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido”. Dubar (1996) alerta para o cuidado de não reduzirmos a socialização a qualquer forma de integração social ou cultural unificada, muito enraizada num condicionamento inconsciente. Deste modo, compreendo que a interiorização e a integração versam sobre a percepção, interpretação, questionamento, conclusão, argumentação de uma situação que está objetivada. É o sujeito apropriando a realidade segundo suas interpretações e suas conclusões, decorrentes de suas particularidades.

Assim, para os autores, a subjetividade é parte integrante do processo de socialização, Berger e Luckmann (2012) afirmam que qualquer que seja o modo de interiorização, ela só acontece quando há identificação. Por meio dessa identificação, os sujeitos são capazes de identificar a si mesmo, de construir uma identidade subjetiva. Quando os sujeitos, além de absorverem o que lhes é destinado, passam a agir no mundo, no social, ou seja, assumem o mundo no qual outros já vivem, e esse mundo torna-se também o meu próprio mundo. Agora eu e o outro “não somente vivemos no mesmo mundo, mas participamos cada qual do ser do outro” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.169). Assim, é através desse processo ontogenético que os autores caracterizam a socialização como uma “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou um setor dela” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.169).

Neste sentido, a socialização consiste em fazer com que o indivíduo seja capaz de interagir na sociedade, de interiorizar, subjetivar, objetivar e, dessa forma ser um ser social capaz de modificar o meio em que vive no intuito de suprir as suas necessidades. O mesmo ocorre quando pensamos nos primeiros anos da carreira dos professores de Educação Física, que além de ingressarem na cultura, interage com os demais sujeitos em um processo de compreensão e construção de si mesmo e também dos mecanismos de rotina da vida cotidiana (BERGER; LUCKMANN, 2012) na cultura escolar.

Para Berger e Luckmann (2012, p.169) a socialização se efetiva mediante dois processos distintos, ainda que complementares, nas quais é embutido no sujeito um manancial de estruturas constitutivas de um dado sistema social: a socialização primária e a secundária, “a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”. É desenvolvida pela criança, através da incorporação de um “saber de base”, que depende das relações que se estabelecem entre o mundo social da família e a escola, permitindo a construção e a antecipação das condutas sociais.

Deste modo, antes de tudo, a socialização dos sujeitos possui um momento de início, quando o indivíduo é inscrito na sociedade. Esse momento de inscrição do sujeito no social acontece primeiramente na infância, a partir do seu nascimento.

Bem ou mal, a vida de todos nós tem início com o nascimento. A primeira condição que experimentamos é a de criança. O nascimento representa a entrada num mundo que oferece uma riqueza aparentemente infinita de experiências. [...] O mundo da criança é habitado por outras pessoas. [...] Desde o início a criança desenvolve uma interação não apenas com o próprio corpo e o ambiente físico, mas também com outros seres humanos. A biografia do indivíduo, desde o nascimento, é a história de suas relações com outras pessoas (BERGER; BERGER, 1975, p.200).

É na infância, onde ocorrem também os primeiros momentos de experiência social. Ao levar a discussão para o campo de pesquisa, compreendo que o processo de socialização dos professores de Educação Física inicia ao conhecer, integrar-se e incorporar à cultura escolar.

É nessa primeira socialização que Berger e Luckmann (2012) iniciam a conceitualização da interiorização, mas ainda é válido lembrar que esta ocorre contínua e constantemente, assim como o processo de socialização. Os autores apresentam que três elementos são centrais ao discutir a interiorização dos sujeitos: emoção, generalização e cristalização. Sobre a primeira (emoção), os autores afirmam que seria impossível existir o processo de aprendizagem sem a emoção. Quando a criança se identifica com determinada emoção esta a interioriza automaticamente tornando-a sua.

Já a generalização, é a compreensão dos papéis e as atitudes dos outros. Ou seja, é na relação face a face com os outros, que a criança identifica e interioriza as situações de seus pais, como as suas situações. Ou seja, há, entre o infante e os sujeitos que estão ao seu redor, um processo de identificação, e a criança passa-os

a enxergar como pessoas que exercem papéis significativos para o seu mundo. Berger e Luckmann (2012) destacam que são os outros significados, ou outros generalizados. Por exemplo, “na interiorização de normas há uma progressão de “a mãe está zangada comigo agora” para “a mãe zanga-se comigo cada vez que eu entorno a sopa”” (BERGER E LUCKMANN, 2012, p.172).

Em outras palavras, é na medida em que os outros significativos (pai, avó, irmã mais velha) para a criança, apoiam a atitude da mãe, a generalidade da norma é estendida subjetivamente. “Esta abstração dos papéis e atitudes dos outros significativos concretos é chamada de outro generalizado” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.172). Para os autores, a formação desse fenômeno na consciência da criança, significa que sujeito passa a identificar-se não somente com os outros concretos, mas com uma generalidade de outro, ou seja, a sociedade (BERGER; LUCKMANN, 2012).

Nesses processos de interação com os outros significativos, os papéis ganham caráter cada vez mais abstrato, até serem tipificados. O outro generalizado, ou o outro significativo representam a relação da pessoa com a sociedade em lugar de grupos ou pessoas específicas, assim como a relação com ela mesma (de identificação) em função de sua relação com o outro generalizado.

O último elemento descrito pelos autores é a cristalização. Esse fenômeno – cristalização – ocorre quando um processo de interiorização é efetivo, este, cristaliza-se, imobiliza-se, completa-se. Para Berger e Luckmann (2012, p.173) “quando o outro generalizado cristalizou na consciência estabelece-se uma relação simétrica entre a realidade objetiva e a subjetiva. Aquilo que é real “fora”, corresponde ao que é real “dentro”. Ao interiorizar ‘o outro generalizado’, o sujeito completa a sua socialização primária incorporando programas de aprendizagem, regras, normas, exigências sociais, valores que são firmemente fixados na consciência. O sujeito assume o mundo vivido pelos outros, apreendendo-o como uma realidade social dotada de sentido.

Assim, segundo os autores esse processo de cristalização acontece simultâneo com a interiorização da linguagem, que é o instrumento mais importante da socialização. É através da linguagem que o indivíduo concebe o social no qual é inscrito. Essa linguagem está inserida tanto na socialização primária quanto na secundária.

O segundo processo de socialização apresentado pelos autores é o da socialização secundária, no qual diz respeito à incorporação de saberes especializados — saberes profissionais — definidos e construídos por referência a um campo especializado de atividades.

É a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados nas instituições. A extensão e caráter desses, são, portanto, determinadas pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. [...] a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções diretas ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.179).

Deste modo, depois da família é possível compreender que a introdução dos sujeitos na cultura continua na escola, na instrução. Entendo a socialização secundária, como um processo que introduz o indivíduo já socializado (socialização primária), em novos setores da sociedade. Ao contrário da socialização primária, onde o indivíduo possuía maior neutralidade para aceitação, devido à confiança dispensada à seus pais, por exemplo; na socialização secundária o indivíduo já se reserva o direito de contestar o que lhe é objetivado condicionado pelo seu universo simbólico. Para Dubar (1996, p.127), “só a socialização secundária pode produzir identidades e atores sociais orientados pela produção de novas relações sociais susceptíveis de se transformarem elas próprias, através de uma ação coletiva eficaz, isto é, duradoura”. Neste sentido, retomo aqui o processo de identificação e interiorização dos indivíduos, onde se reconhecem e se assumem no mundo social em que vivem a partir da linguagem.

É esse processo de identificação, de apreensão subjetiva dos outros significativos e do mundo social exterior, que permite ao sujeito se auto-identificar. A interiorização só se realiza, quando ocorre a identificação. O sujeito identifica-se com a generalidade dos outros e, por conseguinte, com a sociedade. Sociedade, identidade e realidade se cristalizam subjetivamente no mesmo processo de interiorização. De acordo com sua localização na estrutura social e, também, em virtude das suas idiosincrasias, o sujeito constrói a sua biografia. Berger e Luckmann (2012, p. 117) consideram que esse é um processo dialético “entre a identificação pelos outros e a auto-identificação; entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada”.

Na socialização primária não ocorre a escolha dos outros significativos e nem dos mundos a serem interiorizados, as crianças são dispostas aos mundos dos seus pais, ou dos sujeitos que estão envolvidos com seu processo de inserção ao mundo.

Já na socialização secundária, o processo de escolha dos sujeitos, ou dos outros significados se cristaliza. O mundo interiorizado torna-se “muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 180).

Ainda é possível identificar nesse processo de socialização que há uma transição entre a primária para a secundária. Segundo Berger e Luckmann (2012) esse processo de transição pode ser marcado em algumas sociedades por “ritos de passagem” e um exemplo destacado pelos autores é o processo de puberdade. As limitações biológicas que as crianças possuem no momento da primeira socialização vão diminuindo com o tempo na socialização secundária.

A criança interioriza o mundo dos pais como sendo o mundo, e não como o mundo pertencente a um contexto educacional específico. Algumas crises que acontecem depois da socialização primária são causadas na verdade pelo reconhecimento de que o mundo dos pais *não* é o único mundo existente (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.182) [Grifos do autor].

Os autores também apresentam que os elementos construídos e transmitidos na socialização primária são muito mais profundos. “O tom a realidade do conhecimento interiorizado na socialização primária é dado quase automaticamente. Na socialização secundária tem que ser reforçado por técnicas específicas, “provadas ao indivíduo”” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.184). A conservação dos conhecimentos da socialização primária é muito grande. Já na socialização secundária, é mais difícil, em outras palavras, pode-se analisar que os sujeitos na primeira socialização vivem em um mundo “definido/constituído” pelos seus pais, mas pode facilmente, se não for de seu interesse, deixar para trás o mundo da aritmética logo que sai da aula de matemática, em sua escola.

Neste sentido, essa transição de socialização pode ser entendida como momentos de choques, de quebra de rupturas, de conscientização e de subjetivação, onde os sujeitos passam a se assumir no mundo. A relação entre o “sucesso” da socialização secundária e as “condições” da socialização primária constitui um dos pontos cruciais da teoria apresentada por Berger e Luckmann (2012).

Deste modo, entendo que os sujeitos estão em constantes negociações pessoais e principalmente profissionais, e é nesse momento de transações de pensamentos e ideias que vão se construindo as diferenças ideológicas entre os grupos sociais e os próprios sujeitos. Berger e Luckmann (2012) apresentam que é

na colisão de pensamentos que reconhecemos o outro e a si próprio. Entendo que são nos momentos de interações entre os pares que eu me constituo enquanto ser social, que me exponho e me posiciono diante os fatos, e que apresento minha subjetividade.

Neste sentido, a subjetivação se revela quando o sujeito se posiciona de um modo crítico em relação à integração e à estratégia, isto é, quando ele se percebe para além dos seus papéis e dos seus interesses. Essa lógica da subjetivação, trata-se de uma atividade crítica pela qual o mesmo sujeito que estabelece e vivência a lógica da integração e a lógica da estratégia, distingue-se delas pelo afastamento. Esta tensão que se estabelece entre subjetivação, ação integradora e a ação estratégica constitui a identidade do sujeito, definida como um empenhamento em modelos culturais que constroem a representação dos sujeitos.

Em síntese, a realidade subjetiva interiorizada pelos dois processos de socialização, pode ser vulnerável à realidade dinâmica. Isto é, aquilo que o indivíduo sabe é constantemente desafiado por aquilo que acontece. A sociedade é interiorizada pelo indivíduo e influencia na sua capacidade de vocabulário, nos seus interesses políticos partidários e nos seus interesses econômicos. Assim, o sujeito tende a interiorizar aquilo que é de seu interesse. O que necessita tornar subjetivo para ele.

Não existe socialização perfeitamente, ou bem sucedida, onde tudo o que está objetivado pela sociedade se torna subjetivo para um sujeito qualquer. E também não há possibilidade de que toda identidade e todo o universo simbólico de um sujeito ser totalmente objetivado. Então a proposta de interação total à sociedade é precisamente inviável. Assim, compreendo a socialização como um processo contínuo e nunca acabado, onde se renova e se refaz por cada cultura, cada instituição, cada organização que o sujeito passa, em um processo dialético de inscrever e ser inscrito no social.

2.3 SÍNTESES E COMPREENSÕES ACERCA DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE

O homem é biologicamente predestinado a construir e habitar um mundo com os outros. Este mundo torna-se para ele a realidade dominante e definitiva. Seus limites são estabelecidos pela natureza, mas, uma vez construído, este mundo atua de retorno sobre a natureza. Na dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética o homem produz a realidade e com isso produz a si mesmo (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.233).

Como já apresentado nas seções anteriores⁵, refletir sobre a temática da socialização é um início para a apresentação de desdobramentos de pesquisa ou releituras de alguns autores que apresentaram e apresentam de certo modo, um valor fundamental na formação intelectual de uma geração de sociólogos da educação. É importante ressaltar que venho discutindo a socialização com autores que abordam esse processo a partir da sociologia das profissões (DUBAR, 1996; BERGER; LUCKMANN, 2012).

Meu propósito nessa sessão é aproximar alguns elementos discutidos por estes autores ao campo da formação de professores e, assim, avançar na compreensão do termo socialização docente, ao me referir, pesquisar, analisar, compreender e apreender junto aos professores de Educação Física em início de carreira, colaboradores da pesquisa.

Os professores iniciantes, são compreendidos nesse estudo como aqueles que estão em atuação docente por no máximo cinco anos (Marcelo Garcia, 2010; MIZUKAMI, 1996). Os primeiros anos da carreira docente podem ser marcados por experiências mais ou menos significativas aos sujeitos, pelo choque com o real ou pelo próprio sentimento de sobrevivência e descoberta apresentado por Huberman (1995).

Marcelo Garcia (1991), observa que a fase inicial da docência não representa só um momento de aprendizagem da prática docente, mas também de socialização. Através desse processo, e também com as práticas de ensino, os professores iniciam o conhecimento sobre a cultura escolar desde o lugar de discentes. Para o autor, é no momento de inserção docente que a socialização se produz com maior amplitude, pois a partir disso, os professores acabam interiorizando normas, valores, e condutas, que por sua vez estão presentes na organização escolar. Essa aproximação dos professores a uma nova cultura, faz com que eles necessitem de certo acolhimento, ou seja, um amparo dos demais colegas que compõem a organização da escola.

⁵ Seções 2.1 e 2.2

Os professores, assim como outros sujeitos, são seres de relações e interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2013). Deste modo, entendendo que os professores estão em constantes acordos e negociações com a organização escolar, afirmo que o processo de socialização docente vai para além da incorporação de valores e normas, deixando de ter uma noção integradora. Neste sentido, é importante ressaltar aqui, que mesmo me apropriando de autores que apresentam a socialização a partir da sociologia das profissões (DUBAR, 1996; BERGER E LUCKMANN, 2012), entendendo que a socialização docente, perpassa algumas compreensões acerca da socialização profissional. Portanto, os elementos apresentados nesta, merecem mais cuidado ao serem analisados no âmbito da formação de professores.

Deste modo, a partir do referencial proposto, retomo a compreensão de que o fenômeno da socialização, se desvela pelo processo de se inscrever e ser inscrito no meio social. Ainda, está amparado nos momentos de interiorização de determinados elementos sociais. Entendo também que a socialização conjectura um campo de investigação que combina fundamental e simultaneamente a cultura, os sujeitos, a história e os sentidos. Assim, considero que é na articulação desta complexidade de dimensões (cultura, sujeitos, história e sentidos) e na aproximação com o debate da formação de professores, que se pode refletir sobre o processo de socialização relacionado ao campo da docência, isto é, a socialização docente.

Neste sentido, compreendo a socialização docente como um fenômeno tridimensional, articulada por três elementos centrais que se inter-relacionam: identidades, cultura escolar, e as subjetividades dos sujeitos (figura 01). Esse processo se deslinda pelas relações indissociáveis estabelecidas entre o sujeito e o social, é a transformação e construção mútua de sentidos e significados, de experiências, e é também a interiorização subjetivada dos professores com e na cultura escolar

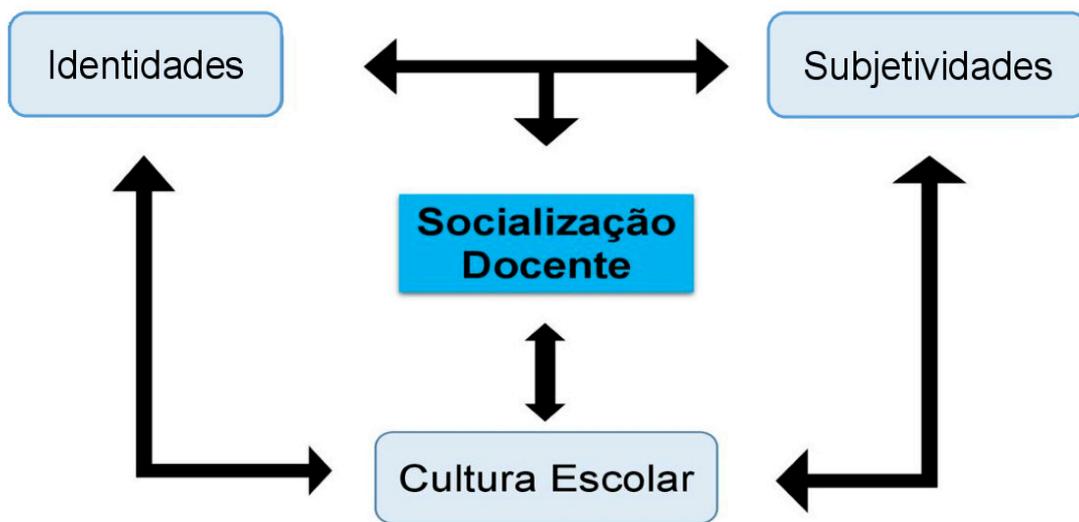


Figura 01: A tríade que constitui o processo de socialização docente.
 Fonte: Pesquisadora, a partir do referencial sociológico utilizado nessa dissertação.

A partir da figura apresentada acima, entendo que o processo de socialização docente não se restringe às abordagens dos processos de aprendizado ou de incorporação, socializar não é exclusivamente integrar um indivíduo a um grupo ou fazê-lo interiorizar uma norma. Do mesmo modo, o processo de socialização docente não ocorre por formas de produção e reprodução, pois os sujeitos experienciam em seu fazer cotidiano (BERGER; LUCKMANN, 2012) elementos que estão em constantes transformações. Neste sentido, a articulação dos elementos (identidades, cultura escolar e subjetividades) que constituem o processo de socialização docente, necessita ser pensado como um fazer-se, desfazer-se e refazer-se, constate. Ela se constrói e se constitui de acordo com os sujeitos envolvidos, e o determinado momento histórico. Não é linear, justamente por lidar com a identidade e as subjetividades de cada indivíduo, e é compreendida como um processo por estar sempre em movimento.

Desta forma, é possível entender que o processo de constituir-se sujeito social se estabelece em reconhecer os elementos culturais na qual pertence nas suas experiências no ambiente de trabalho. No campo da construção do ser professor, o sujeito reconhece na escola, onde trabalha, elementos que são comuns na sua história de vida, nas suas experiências pessoais e sociais. Entendo, que compreender os sujeitos em sua completude, significa reconhecer que suas

identidades e subjetividades constituem a si mesmo e ao seu ambiente de vida social, nesse caso a cultura escolar.

Assim a experiência atravessa o sujeito, pois reconhece em si mesmo a realidade social que está experienciando. As relações estabelecidas entre os sujeitos se dão numa perspectiva de interação social, onde a situação face a face caracteriza-se como experiência fundamental. “Meu ‘aqui e agora’ e o dele colidem continuamente um com o outro enquanto dura a situação face a face. Como resultado, há um intercâmbio contínuo entre a minha expressividade e a dele” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 46).

Neste sentido, é através da interação face a face, na interlocução, no confronto, no embate, nos encontros e desencontros com os sujeitos sociais, que se criam os espaços para as interações de subjetividades. Este é o espaço predominante quando compreendo que o processo de socialização docente dos professores iniciantes se dá mediado pelos sujeitos que compõe a cultura escolar.

Entendo que os professores no processo de socialização docente, constituídos pela identidade, subjetividade e a cultura escolar traçam caminhos singulares e comuns uns aos outros. Na realidade, o que é coletivo são as condições de potencialização da socialização. Mas cada professor, ou cada sujeito envolvido com a cultura escolar continua sendo uma forma singular destes quadros coletivos. Como tudo, na vida social, o processo de socialização é individual e coletivo.

Em síntese, destaco que o processo de socialização docente não é linear. Ao analisar a sua tridimensão (figura 01, p.43), compreendo que a identidade social (DUBAR, 1996) não é dada, é sempre “construída e (re)constrói numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável (p. 135)”. Para o autor a identidade é social, porque é fruto da articulação das nossas respostas de como percebemos, sentimos, vivenciamos e confrontamos com a sociedade. A cultura escolar também é permeada por uma organização macro e micro, e é composta por relações micropolíticas (BALL, 1989), onde os seus sujeitos (professores, pais, alunos e demais agentes escolares) estão encharcados de histórias, sentidos e consequentemente de suas particularidades, singularidades, suas subjetividades, que, portanto, interferem e influenciam na prática educativa dos professores iniciantes, e também no contexto de ensino aprendizagem. Ainda, por todas essas

particularidades apresentadas acima, e por sua não linearidade, é que a socialização docente, pensada a partir de uma perspectiva ampla explicita a ideia de continuidade, de constituição, portanto de processo.

No que se refere à entrada na carreira, o processo de socialização docente auxilia os professores iniciantes na construção da sua prática educativa e na interlocução com os agentes escolares, na reconstrução de suas identidades bem como de suas subjetividades. Tendo em vista que a socialização entre os sujeitos que constroem mecanismos de rotina na vida cotidiana (BERGER; LUCKMANN, 2012) se dá em todo o contexto escolar e, torna-se de grande importância quando acontece permeado pela organização que constitui a cultura escolar, auxilia os docentes em início de carreira, ao ingressarem e interiorizarem uma nova cultura, ou seja, proporcionam e potencializam momentos para que os professores iniciantes se sintam parte integrante do contexto de ensino aprendizagem no qual estão sendo inseridos.

2.4. CULTURA ESCOLAR: tensões e contradições da socialização docente

(...) a vida dentro das escolas é complexa, confusa, indeterminada e frequentemente contraditória, de modo que nem os professores nem os alunos se comportam de forma consistente com as prioridades da instituição. Sempre existe uma margem de liberdade para expressar a autonomia, a resistência, a diversidade e a discrepância (PÉREZ GÓMES, 2001, p. 167).

A propor compreender o processo de socialização docente dos professores de Educação Física, que estão no início da carreira docente, entendo como necessário e como ponto chave, localizar esses docentes. Ou seja, são professores que estão envolvidos de uma cultura singular, que em partes lhe é desconhecida, a cultura escolar. Essa – cultura escolar – é o local onde se desenvolve, se constrói e se constitui o fazer docente dos professores, e conseqüentemente a socialização destes, nessa cultura.

Entendo, que a cultura escolar, é o berço que acolhe e media a socialização dos professores, é nela e com ela que o processo de socialização se deslinda. Deste modo, considero necessário compreender como a cultura escolar se encontra mediante ao processo de socialização dos professores de Educação Física em início

de carreira. Para isso, é importante ressaltar que compreendo essa cultura como um dos elementos centrais para discutir a socialização dos professores.

Portanto, antes de tudo, de compreender e conceituar a cultura escolar, sinto a necessidade de entender o que é cultura, e me embaso em autores como Geertz (2008); Pérez Gómez (2001) e Molina Neto (1997). Neste sentido, Geertz (2008) caracteriza a cultura como

O modo de vida global de um povo”; “o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo”; “uma forma de pensar, sentir e acreditar”; “uma abstração do comportamento”; “uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente”; “um celeiro de aprendizagem em comum”; “um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes”; “comportamento aprendido”; “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”; “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens”; “um precipitado da história (GEERTZ, 2008, p.4).

Para Pérez Gómez (2001, p. 13) “cada pessoa possui raízes culturais ligadas à herança, à memória étnica, constituídas por estruturas, funções e símbolos, transmitidos de geração em geração por longos e sutis processos de socialização”. Mas ainda ressalto que a imersão em uma determinada cultura não acontece passivamente, o sujeito socializado envolve-se ativamente ao longo de sua socialização dentro de uma dialética de construção e reconstrução de sua realidade.

É sugestivo nesse sentido o pensamento de Geertz (2008), ao afirmar que o homem é um animal suspenso em redes de significados que ele mesmo ajudou a tecer. Para Berger e Luckmann (2012) a condição única dos sujeitos na sociedade é construída tendo como elementos básicos tanto os aspectos culturais do grupo social no qual está inserido, quanto às escolhas e os critérios de decisão do referido sujeito. Assim, ele não assume apenas papel de fantoche, mas também de ator, de responsável, embora fortemente influenciado pela realidade. Esta possibilidade de assumir o papel de ator e não de fantoche, é que move e constrói a sociedade, bem como a identidade individual.

O caráter dialético da ação cultural como afirma Molina Neto (1996, p.22) “se define ao dizer que os homens e mulheres são ao mesmo tempo produtores e produtos da cultura resultante das relações entre ele e a natureza”. Além disso, é importante ressaltar que não me refiro a uma cultura monolítica e a-histórica. E para isso, assim compartilho da compreensão de Molina Neto (1998, p. 67), ao entender a cultura como:

[...] toda a realização humana que se efetua e se faz explícita a partir do conhecimento produzido socialmente pela experiência, na relação dialética homem-natureza, na tentativa histórica de reproduzir a vida, produzir elementos para a sua sobrevivência e compreender os contextos físicos e espirituais em que se dão as relações pessoais.

Para Pérez Gómez (2001, p.17), essa cultura ainda se expressa “[...] em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade”. Em outras palavras a cultura é o efeito da construção social, relacionada às condições materiais, sociais e espirituais que norteiam um tempo e espaço. Para o autor essas características parecem de grande transcendência para a compreensão dos fenômenos de socialização e educação que ocorrem nas escolas. “As diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

Ao aproximar o debate à cultura escolar, pode-se compreender que a escola é uma instituição onde envolve distintas e inúmeras culturas. Relaciona-se com normas, valores, capital cultural e as subjetividades dos sujeitos que a compõem. A escola não está situada no vazio, ou seja, os professores que nela trabalham integram uma cultura (ou culturas) que constitui uma rede de crenças, expectativas, normas e comportamentos.

Dayrell (1996), ao refletir sobre a escola como espaço sociocultural, resgata o papel dos sujeitos na organização que a constitui, enquanto instituição. Assim, o autor aponta que a instituição escolar é um resultado de confronto de interesses, ou seja, são dois lados diversificados, de um a organização do sistema (horários, provas, funções) e do outro os sujeitos sociais (professores, alunos, funcionários) que criam um sistema de inter-relações. Tardif e Lessard (2013), compreendem a escola como um

Espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (TARDIF; LESSARD, 2013, p.55).

Entendo assim, que a escola não é apenas constituída pelas suas paredes e classes, mas por normas e regimentos, por ordem e desordem, por hierarquias e um sistema organizacional, e claro, pelos sujeitos sociais (professores, pais, estudantes, direção, coordenação e demais funcionários), esses sujeitos agem de forma

simultânea, cada sujeito exerce sua função, em diferentes lugares e posições do contexto escolar.

Pérez Gómez (2001) afirma que embora existam elementos que influenciam na determinação e manutenção cultural da escola, pode-se considerar que essa cultura é prioritariamente a dos professores como grupo social. Assim, ele a define como “[...] o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164).

Entender a escola como construção social, implica em compreender o seu fazer cotidiano. A socialização entre os sujeitos, constrói mecanismos de rotina nesta realidade de vida cotidiana, encharcados pelas relações sociais, e pelo emaranhado cultural existente no contexto educacional. A escola está apresentada, segundo Pérez Gómez (2001), como um espaço fértil, de constantes encontros e desencontros. Como qualquer outra instituição social, a escola se desenvolve e reproduz sua própria cultura. Ou seja, produz um conjunto de significados e comportamentos que esse contexto de ensino aprendizagem cria enquanto instituição social (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Para o autor é imprescindível “entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (p.12).

A diversidade cultural existente no contexto de ensino aprendizagem é ampla e significativa, Dayrell (1996) afirma que é preciso compreender os jovens que chegam à escola como sujeitos socioculturais, desmistificando assim a ideia de homogeneizante e estereotipada dos estudantes. Para o autor, eles (os estudantes) são frutos de um conjunto de experiência social.

Levando em consideração a subjetividade do sujeito, pode-se compreender que tanto os estudantes, quanto professores, diretores e demais trabalhadores da escola possuem suas identidades e culturas. Ao entrarem nas escolas, ocorre o “rito de passagem” (DAYRELL, 1996), ou seja, é nela (escola) que as diversidades culturais se cruzam, se interligam, e assim, os sujeitos passam a internalizar diferentes concepções que podem ser criadas e recriadas, e que são geradas pela socialização com os demais colegas, pelos ritos e ritmos da própria escola, nas aulas ou para além das aulas, através das interações sociais.

Pérez Gómez (2001, p.21) ainda apresenta a noção da escola como uma encruzilhada de culturas. E na tentativa de ampliar a compreensão dos conceitos e representações da cultura, o autor analisa e relaciona a cultura crítica, a social, a institucional, a experiencial e a cultura acadêmica. A cultura crítica, segundo o autor “se refere a alta cultura ou cultura intelectual o conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história”. Em outras palavras, para o autor essa cultura designa a racionalidade que se modifica constante e permanentemente. Essa cultura está alojada nas produções artísticas e literárias, na especulação filosófica, na narração histórica como um dos eixos da vida da escola. Ela “evolui e se transforma ao longo do tempo e é diferente para os diferentes grupos humanos”.

A cultura social é denominada como “um conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.83). Para o autor, essa cultura se refere a ideologia cotidiana que perpassa e se instala no cotidiano da escola e corresponde as condições econômicas, políticas e sociais da pós-modernidade. “Compõem a cultura social os valores, as normas as ideias, as instituições e os comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedade formalmente democrática” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.83). O autor destaca que essa cultura social se diferencia da cultura crítica porque os significados que se cruzam nela sofreram um tratamento sistemático, crítico e reflexivo; ao contrário, são difundidos e assimilados da persuasão ou da imposição.

Já a cultura institucional para o autor, refere-se a própria cultura que as instituições produzem, nesse caso a escola é entendida como uma instituição social. Para compreendê-la é preciso articular os aspectos macro e micro que se completam e se interligam nos interesses político, econômico e social (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Por cultura experiencial, o autor compreende como a “configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela a escola” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205). Em outras palavras, essa cultura é construída no contexto social e na subjetividade de elaboração simbólica que cada sujeito estabelece consigo, com os outros e com o meio.

A cultura acadêmica é compreendida por Pérez Gómez (2001) como a seleção de conteúdos destilados da cultura pública para seu trabalho na escola.

Pode ser entendida como o que se pretende ensinar, socializar e problematizar de maneira a gerar a aprendizagem por meio da instituição escolar.

Essas dimensões do cotidiano escolar (acadêmica, crítica, social, institucional e experiencial) não podem ser vistas como determinantes isolados. Elas compõem a escola e estão presentes na cultura escolar. Interagem-se constante e continuamente. Segundo Conceição (2014), o ato de estudar a cultura escolar contribui para entender como os professores de Educação Física socializam e constroem o conhecimento no cotidiano da prática educativa. Neste sentido, em meio a esse emaranhado cultural existente na escola, compreendo a organização escolar como um espaço social que está encharcado das vivências e experiências dos sujeitos sociais (DUBET, 1994) que estão em constante interação humana (TARDIF; LESSARD, 2013). A organização escolar influencia diretamente na socialização dos professores em início de carreira, para uma melhor aproximação ao contexto de ensino aprendizagem.

Para Conceição (2014), compreender a cultura escolar é mergulhar na complexidade e tratar do processo de entrada na carreira; é entender e estar atento a espiral de relações sociais que existe no contexto estudado. “Ser professor é relacionar-se com a cultura escolar e compreender a relação de ida e vinda, de troca, de compreensão sobre o transformar; e a transformação é a ligação possível entre a formação crítica e a atuação emancipada do sujeito” (CONCEIÇÃO, 2014, p.51).

Essa dialética entre os sujeitos e a cultura pode ser entendida como imprescindível para a compreensão da prática educativa dos professores de Educação Física iniciantes. Ainda, estudar a cultura escolar, me remete a refletir sobre elementos de coletividades e de individualidades (hora do planejamento; as reuniões pedagógicas; a sala dos professores; reuniões com os pais; e, a construção do projeto político pedagógico), diante das diversas formas de relacionar-se com o outro e com o mundo, sobre as interações sociais constituídas dentro da escola.

Nesse emaranhado de relações e interações orgânicas dentro da cultura escolar que a organização assume certo protagonismo no contexto de ensino aprendizagem, construindo uma “ponte”⁶ (FRASSON *et al.* 2014) entre os

⁶ Utilizo essa metáfora, para compreender a necessidade de ligação entre esses elementos que estão muito próximos dentro da cultura escolar.

professores iniciantes e a cultura escolar, para que haja além do processo de socialização docente, um acolhimento e acompanhamento destes na cultura.

Neste sentido, de acolher e acompanhar os professores iniciantes na cultura, Dayrell (1996), afirma que nenhum lugar, além das salas de aulas, é pensado para atividade pedagógica e de interação social, tanto dos professores como dos alunos. Destaca ainda que ao passarem pelo “rito de passagem”, os próprios alunos vão se apropriando de espaços e recriando neles sentidos para formas de sociabilidade, e inclusive o pátio da escola se torna o lugar de encontro e de diálogos. Assim, pode-se compreender que é nos espaços informais que a socialização tende a ocorrer predominantemente.

Do mesmo modo, Conceição (2014), Zucchinali *et al.* (2014) destacam em seus estudos que os tempos e espaços organizados pelas escolas não contribuem para o processo socializador. O efeito desse movimento é a busca, quando existe a necessidade, de os professores de Educação Física dialogarem nos ambientes informais (ginásio, sala de materiais, pátio da escola, durante as aulas – no momento de aula livre). No entanto, essas ocasiões, não formalizadas, não conseguem viabilizar que se constituam plenamente laços sólidos para a organização do fazer docente (CONCEIÇÃO, 2014). Dayrell (1996), apresenta que os espaços da escola é ressignificado tanto pelos alunos quanto pelos professores, ou seja, o pátio pode tanto ser um local de diálogo e socialização quanto a própria sala de aula, pois o aprendizado não se dá de forma única e linear somente entre quatro paredes.

Neste sentido, podem-se apresentar alguns elementos presentes na cultura escolar que constituem a cultura docente. Por exemplo, os elementos de ordem e desordem, de interações, de orientações, definições de papéis, função dos professores e da gestão, o fazer solitário, isolamento, e a reflexão cotidiana. É possível que a cultura docente proporcione significado aos docentes nas incertezas e conflitantes condições de trabalho. A cultura docente constitui o componente privilegiado da cultura da escola como instituição.

Para Molina Neto (1997) a “cultura docente concebe o professorado de Educação Física em seu caráter mais amplo, sintetiza e engloba o âmbito do trabalho e do não trabalho, entre o sujeito que ensina e o sujeito que ri, que joga e que vive” (p.37). Para o autor o professorado de Educação Física configura e articula

sua cultura docente a partir de elementos concretos, como a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e as suas crenças. Em outras palavras, compreender essa cultura docente é se aproximar dos sentidos atribuídos pelos sujeitos em relação a sua realidade e ao seu dia a dia.

Considero que a cultura docente é um processo construtivo onde os professores de Educação Física, mediados pelo contexto, enlaçam e relacionam a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças. Não é homogênea, nem isenta de paradoxos, apresenta contradições devido principalmente à trajetória docente que cada ator percorreu (MOLINA NETO, 1997, p.39).

Neste sentido, entendo que a cultura docente se apresenta como o bem simbólico partilhado pelos professores, o qual dá sentido à sua ação educativa; expressa, portanto, um conjunto de crenças e princípios éticos balizadores da ação pedagógica do professor, e que exerce forte influência na forma como as interações comunicativas e relacionais são arquitetadas na sala de aula e na escola.

Hargreaves (1999), apresenta a cultura docente como uma constituição histórica e coletiva que abarca as crenças, os valores, os hábitos e as formas de fazer, que cada coletivo de professores desenvolve para enfrentar suas demandas. Segundo o autor, é possível distinguir na cultura docente duas dimensões: conteúdo e forma. O conteúdo da cultura docente conglomera valores, crenças, atitudes, hábitos, pressupostos, substantivos compartilhados por um grupo de docentes; enquanto a forma se configura pelos padrões característicos que despontam as relações e os modos de interação entre docentes, principalmente o modo como se articulam suas relações com o restante dos colegas.

Ao refletir sobre o conteúdo e forma, Marcelo Garcia (1994) apresenta que essa distinção é relevante, pois é exatamente pelo meio das formas da cultura que é possível obter influência sobre os conteúdos da cultura docente. É por meio das formas da cultura docente que é possível compreender se há ou não modificações substantivas na prática docente. De acordo com Hargreaves (1998), é possível identificar quatro grandes formas da cultura dos professores: o individualismo, a “colegialidade” artificial, a “balcanização” e a colaboração.

Molina Neto (1997) em seu estudo sobre os professores de Educação Física, destaca que os elementos apresentados que constituem a cultura docente (experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças) são por sua vez, conteúdo e forma. O autor ainda destaca que a experiência, o conhecimento e a formação são elementos que dão conteúdo a sua cultura docente, e a prática e suas

crenças como elementos significativos da mesma. Contudo, “é a articulação de todos os elementos ao mesmo tempo em que permite ao coletivo socializar seus membros nas pautas de ação historicamente construídas e estabelecer relações com outros âmbitos e outras formas de cultura” (MOLINA NETO, 1997, p.40).

Partindo desse entendimento que são inúmeras as demandas encontradas no dia-a-dia, (conhecer e incorporar o contexto escolar, planejar, refletir, ministrar aulas, participar de reuniões e relacionar-se com os demais agentes escolares), pelos professores, principalmente os iniciantes, e que necessitam de um acolhimento institucional, de material, apoio pedagógico e psicológico em seus trabalhos para que sua prática educativa possa acontecer de forma efetiva e construtiva, é que esse projeto investiga os efeitos da socialização docente dos professores iniciantes.

Para Molina Neto (1997, p.40) “a cultura docente do professorado de Educação Física interfere na configuração da cultura escolar, da cultura da escola pública e na microcultura de cada escola”. Para o autor, com a primeira mantém-se uma relação de subordinação e com as outras duas uma relação dialética.

Neste sentido, a cultura escolar, como um dos elementos da socialização docente merece um estudo mais detalhado, na medida em que se deseja decodificar os elementos que aí se revelam. E também é onde se produz o fazer docente mediado por interações humanas e por isso nessa investigação me proponho a compreender o processo de socialização docente a partir da cultura escolar.

2.5 O PROFESSOR INICIANTE E SUAS PECULIARIDADES

O que faz o professor ao ingressar na docência? Ao deparar-se com os problemas e dificuldades, a que recursos teórico-práticos o professor iniciante recorre ou cria para tomar decisões que possibilitem superá-las? Quais características, orientações, modelos o professor iniciante teve que buscar ou desenvolver para iniciar seu trabalho? (GUARNIERI, 2005, p.8).

Os questionamentos apresentados por Guarnieri (2005), me impulsionam a refletir sobre as demandas dos professores dentro da cultura escolar. Entendendo esse momento de entrada na carreira como uma transição de estudantes (amparados nos cursos de formação inicial) para professores (assumindo turmas, alunos e as tarefas do fazer docente) é que concebo as peculiaridades dos professores iniciantes, onde precisam aprender a lidar com relações sociais,

institucionais, políticas, profissionais e também pessoais. Necessitam se constituir enquanto docente em um contexto permeado por teias de relações coletivas e individuais.

Ao analisar as pesquisas referente a formação de professores, é possível identificar que as preocupações analisadas têm cada vez mais se ampliado e variado, girando assim, não apenas nos cursos de formação inicial e de questões relativas aos futuros professores, mas também nas temáticas relacionadas aos professores principiantes e os professores em atuação (MARCELO GARCIA, 1998). No percurso da carreira docente, os professores enfrentam diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas, e, assim, vão se constituindo enquanto professor.

É possível identificar nos estudos de Gonçalves (1995), Huberman (1995), Nascimento e Graça (1998), Stroot (1996) e Day (2001) algumas análises e compreensões referente a trajetória, ciclo de vida e o percurso docente dos professores. Huberman (1995) utiliza a terminologia de ciclos de vida profissional. Day (2001) apresenta o desenvolvimento profissional dos professores; Stroot (1996) se apropria da terminologia de estágios de desenvolvimento profissional e finalmente, Gonçalves (1995), Nascimento e Graça (1998) empregam as fases ou etapas da carreira. Mesmo assim, ainda é válido lembrar, que esses momentos abordados pelos autores não são lineares e nem únicos.

Um dos principais autores a encabeçar esses estudos foi Huberman (1995), que realizou sua pesquisa na Suíça, em 1989, em um estudo com 160 professores do ensino secundário utilizando questionários e entrevistas. Neste estudo, o autor desenvolveu um percurso para entender a vida profissional do professor do ensino secundário. O modelo é composto por sequências ou ciclos, subdivididos em etapas/fases da vida. A fase de entrada na carreira se caracteriza pelos três primeiros anos de docência, depois vem a estabilização (04 a 06 anos); diversificação (07 a 25 anos); serenidade (25 a 35 anos) e por último, o desinvestimento (mais de 35 anos de docência). Ainda segundo o pesquisador, trata-se de um modelo que, nem sempre os professores passam pelas mesmas etapas e sofrem as mesmas influências. Para alguns, há momentos de avanço, de recuo, becos sem saída, estabilização (HUBERMAN, 1995).

Muito semelhante aos ciclos descritos por Huberman (1995), Nascimento e Graça (1998), realizam sua investigação com professores portugueses de Educação Física. Assim, classificam esses momentos em quatro fases de desenvolvimento profissional. A primeira, o autor chama de entrada ou sobrevivência (0 a 03 anos de docência); a segunda, consolidação (04 a 06 anos); a terceira fase é a diversificação ou renovação (07 a 19 anos); e por último, a fase da maturidade ou estabilização (20 a 35 anos de docência).

Gonçalves (1995) realizou um estudo com professores de ensino primário e apresenta a seguinte classificação para o estudo sobre o desenvolvimento profissional de docentes: início (01 a 4 anos de docência); estabilidade (05 a 07 anos); divergência (08 a 24 anos); serenidade e renovação do interesse (15-20/25 anos) e desencanto (25 a 40 anos).

Stroot (1996) ao estudar o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, utilizou um modelo de socialização organizacional de professores onde a evolução se deu por intermédio cooperativo dos professores mais experientes na escola. A autora distingue quatro estágios de desenvolvimento profissional dos professores: a sobrevivência (0 a 2 anos); consolidação (02 a 03 anos de docência); renovação (03 a 04 anos) e maturidade (05 anos ou mais).

Day (2001) considera o desenvolvimento profissional como um processo complexo em que o professor, articulado com o contexto escolar, tem oportunidade de aprimorar suas práticas, individual ou coletivamente. Para o autor a natureza holística e dinâmica do processo de desenvolvimento profissional, que inclui as experiências formais e informais de aprendizagem, é a:

Aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola e as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (DAY, 2001, p. 18).

Retomando a ideia de Huberman (1995) e ainda de Mizukami (1996), Nóvoa (1995) e Tardif (2002), é importante ressaltar que esses percursos não são lineares. Podem se caracterizar em diversos momentos e com distintos professores como momentos, fases e ciclos comuns, ou simplesmente, singulares. Mizukami (1996, p.

63) afirma que “[...] as trajetórias profissionais entrelaçam-se estreitamente com situações específicas da vida pessoal de professores”.

Independente da fase da carreira, os professores constroem conhecimentos profissionais a partir da interação de suas experiências anteriores com as atuais, e os processos envolvidos são situados, envolvem interação social e são distribuídos com outros, porque ninguém dispõe da totalidade dos conhecimentos e das habilidades para o ensino de forma individual (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008 p.84).

Deste modo, entendo que o constituir-se professor, não é marcado por uma fase, etapa ou ciclo. Mas sim por um percurso, onde se aprende, se erra, avança, recua, se frustra, se descobre, um caminho que se faz caminhando (FREIRE, 1996). Assim sendo, considero fundamental conhecer os percursos de desenvolvimento docente dos professores, com o intuito de compreender e analisar as dificuldades encontradas para a realização da sua prática educativa em determinados ciclos. Mas neste estudo vou buscar centrar a discussão no início da carreira docente.

Ao falar sobre os docentes em início de carreira, uma questão me é central: o que caracteriza os professores iniciantes? Início me reportando a alguns estudos que tratam o professor como iniciante por um recorte temporal. Pacheco e Flores (1999), Gonçalves (1995), Huberman (1995), Reali; Tancredi e Mizukami (2008) e Marcelo Garcia (2009) apresentam o tempo de atuação docente é que caracteriza o docente em início de carreira.

Pacheco e Flores (1999) definem o professor iniciante como aquele que se encontra no primeiro ano de docência. Gonçalves (1995) afirma que o professor em início de carreira é aquele que está entre o primeiro e o quarto ano de atuação docente, já Huberman (1995) observa que o professor iniciante se localiza entre os três primeiros anos de docência.

Reali; Tancredi e Mizukami (2008) e ainda Marcelo Garcia (2009) apresentam que o professor iniciante se encontra nos cinco primeiros anos de atuação docente. Deste modo, para essa pesquisa, corroboro com estes autores. Mas ressalto que apenas estabelecer um marco temporal para caracterizar esses professores não basta para responder quem são. É possível identificar uma série de elementos que ajudam a caracterizar o início da carreira docente, além do tempo de atuação. Os professores no início da carreira docente são sujeitos mobilizadores de reflexões e questionamentos, tanto relacionados à sua formação inicial quanto à realidade encontrada em suas práticas educativas, e ainda essas reflexões e questionamentos que surgem no início da carreira podem continuar ou retornar tanto no meio quanto

no final do percurso docente. A troca de uma escola para outra, faz com que o professor já mais experiente passe a ser iniciante naquela nova cultura, assim como de uma cidade para outra e até mesmo de um determinado ano de ensino para outro.

Neste sentido, as diversidades sociais, culturais, organizacionais, políticas e intelectuais passam a ser elementos que influenciam e ajudam a balizar o percurso inicial dos professores. A partir da consciência da inconclusão dos sujeitos e um permanente movimento de busca (FREIRE, 1996) é que compreendo os professores como sujeitos em constantes transformações, que precisam de mudanças, e que se encontram em um processo contínuo de iniciação.

Deste modo, Marcelo Garcia (1991) observa que a docência é a única das ocupações nas quais os futuros trabalhadores se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. O processo de constituir-se professor tem início já quando alunos na escola, cujo contato direto com as situações de ensino e o convívio direto com os professores ganham significado e tocam os sujeitos, nas relações sociais estabelecidas na instituição de ensino.

Mizukami (1996) contribui com este debate ao observar que o constituir-se professor é um caminho que tem início nas primeiras vivências escolares. Neste sentido, Marcelo Garcia (2010) analisa que a entrada na carreira é um processo de transição de aluno para docente e pode ser entendida como um período de crises, onde os professores além de manter seu equilíbrio pessoal devem adquirir conhecimento profissional sobre o trabalho docente. No percurso inicial da docência, ao ingressar na cultura escolar, alguns dilemas, enfrentamentos e descobertas rodeiam os professores.

Neste primeiro ano, o professor também passa por momentos de aprendizagens intensas, considerando a necessidade de absorver perspicácia em um curto espaço de tempo e aperfeiçoar novas habilidades. Esta aprendizagem dos professores está fundamentada no processo de ensaio, erro e acerto. O início da docência, é um período considerado para alguns professores, como dramático, e para muitos é um momento muito traumático. Em algumas vezes, os professores ao se depararem com a escola, turmas, alunos, reuniões e planejamentos, acabam por tomarem um choque inicial, por não ser o que eles imaginavam. A denominação para esta distância encontrada pelo professor iniciante entre aquilo que ele pensava

ser a prática docente e o que percebe ao iniciar o seu trabalho é apresentada por Veenman (1988) como o choque da realidade. Huberman (1995) e Marcelo Garcia (2010) caracterizam esse fenômeno como choque com o real e choque cultural.

Este processo de incertezas é acompanhado pelo enfrentamento com a realidade, que se refere, sobretudo, ao distanciamento entre o real e o ideal, ou seja, entre aquilo que é idealizado pelos estudantes durante o curso de formação inicial e o que efetivamente ocorre no cotidiano da escola. Esses choques, podem ser entendidos como os encontros e desencontros dos professores com a docência no percurso inicial. Ou seja, os desencontros são os momentos de embates, de frustrações, dúvidas e angústias, já os encontros, podem ser compreendidos como o superar-se, o compreender a situação da escola, do aluno e compreender-se enquanto docente. Ambos poder ser analisados como vivências e experiências dos professores. Mas, do mesmo modo que o encontro caracteriza essa compreensão, não quer dizer que o desencontro também não caracterize. Pode ser, que nos momentos de confronto com a instituição, alunos e o seu próprio confronto interno, que esses sujeitos passam a refletir e ressignificar-se enquanto docente. Assim, em meio aos encontros e desencontros que os professores iniciantes vão se constituindo professores.

É de se esperar que, com a experiência, o professor se torne mais capaz para lidar com as situações de sala de aula, mas é necessário igualmente considerar-se que as condições objetivas em que sua prática ocorre podem dificultar esse processo, face à diversidade e a adversidade dos problemas que enfrenta no contexto escolar (FERREIRA, 2005, p. 9).

Ao analisar o dia-a-dia de um professor iniciante, é possível compreender que nem sempre a cultura escolar, bem como sua organização e os sujeitos que a compõem a escola, estão disponíveis para auxiliar esses docentes. É disposto, em geral, para o professor iniciante situações conflitantes e difíceis, os centros educativos mais complexos e as aulas e horários que os professores com mais experiência descartam. Pode se apresentar, que são oferecidos, condições de trabalhos não tão favoráveis, dificultando assim esse processo de iniciação à docência. Marcelo Garcia (2010) destaca que não é comum acontecer isso em outras áreas de atuação.

Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 32).

Essas formações tentam ao máximo proteger seu prestígio e confiança da sociedade, assegurando-se de que os novatos, os iniciantes no percurso, estejam capacitados para exercer seu trabalho (MARCELO GARCIA, 2010). Os professores iniciantes podem encontrar ainda por parte de seus colegas certa resistência. Ou seja, há uma espécie de conflito existente entre os que ingressam na docência e os mais experientes. Há uma resistência presente na cultura escolar por uma parcela de professores, que por comodismo ou indiferença, perante o compromisso como educadores, impedem àqueles mais novos de inovarem e tentarem modificar uma estrutura que está estagnada. Diniz (1998, p.228) corrobora ao afirmar que “há, de fato, um impacto, na escola, entre professor iniciante, o “estranho”, e o professor iniciado na profissão há mais tempo, o “nativo”. O primeiro é observado, vigiado e muitas vezes pressionado, tornando-o mais inseguro”.

Entendo, que é no percurso inicial dos professores, que eles necessitam de mais apoio e auxílio. Tanto para lidar com os elementos práticos do contexto de ensino aprendizagem, como para sua própria formação e equilíbrio pessoal. Nesses momentos é que a socialização docente se desvela, com a intenção não apenas de integrar os iniciantes na cultura escolar, mas sim de oferecer subsídios para que possam identificar, analisar, refletir e compreender os fenômenos existentes no contexto de ensino aprendizagem no qual estão inseridos, bem como a sua própria constituição enquanto docente iniciante, que sabe de suas dificuldades, mas também conhece suas potencialidades.

Em síntese, é possível afirmar que a literatura vem convergindo quando está em pauta o período de iniciação à docência, e que as dificuldades, quaisquer que sejam é o centro dos debates ao discutir o professor iniciante. O processo de aprender a ensinar provém de múltiplas e complexas interações, configurando um contexto de prática marcado por diversos sentimentos e dilemas, o que vem ainda mais confirmar e motivar a realização desta pesquisa, no intuito de compreender como se constitui a socialização docente dos professores em início de carreira.

2.6 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROFESSOR INICIANTE E A SOCIALIZAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 2010 A 2014

Esta seção tem como objetivo apresentar a produção de conhecimento sobre o tema professor iniciante e socialização. Para isso, foram analisadas as teses de doutorado, dissertações de mestrado, e os periódicos entre os anos de 2010 a 2014. Também analisei os anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência (CONGREPRINCI)⁷, e os anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e o VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE)⁸. Este último (CONBRACE e CONICE) com a intenção de sustentar e apresentar o que se vem pesquisando especificamente na área da Educação Física, no qual este estudo está centrado dentro do PPGCMH/UFRGS.

Essa análise se solidifica pela intenção de investigar e alimentar a temática de investigação proposta. Ou seja, busca apresentar o que vem se produzindo no campo científico brasileiro, com o intuito de auxiliar minhas possibilidades e limitações sobre o tema de pesquisa.

O acesso as teses e dissertações se deu por dois repositórios, o Banco de Teses da CAPES⁹ e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)¹⁰. Ambos possuem como objetivo facilitar o acesso à informação sobre

⁷ **CONGREPRINCI** (<http://pt.congreprinci.com.br/>) é um congresso internacional que encontra-se em sua quarta edição e é realizado bianualmente. O Congresso Internacional sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência se consolidou como um espaço de encontro, reflexão e intercâmbio de investigadores, formadores e docentes preocupados com a formação dos professores que iniciam a tarefa de ensinar. As apresentações científicas realizadas nos congressos são divididas por sete eixos temáticos: 01 – Papéis e funções dos professores mentores, supervisores e tutores em relação aos professores principiantes; 02 – Desenvolvimento e avaliação de programas de inserção profissional para o professorado principiante; 03 – Novas tecnologias para a supervisão e acompanhamento do professorado principiante; 04 – Efeitos dos programas de mentoria de inserção profissional à docência na melhoria escolar; 05 – Práticas de ensino na formação inicial do professorado; 06 – Problemas sobre os professores principiantes em seus processos de inserção profissional; e, 07 – Processos de socialização profissional docente na cultura da escola.

⁸ **O CONBRACE e o CONICE** (<http://www.cbce.org.br/>) são eventos científicos realizados conjuntamente e que são considerados de grande importância dentre os organizados por sociedades científicas. Constitui-se como o maior evento do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e sua periodicidade é bianual.

⁹ **Portal de Teses da CAPES** (<http://capesdw.capes.gov.br/>), é o sistema online oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O Banco de Teses da CAPES disponibiliza somente os resumos das teses depositadas, mas também é informada nos metadados a universidade onde a tese ou dissertação foi defendida.

¹⁰ A **BDBTD** (<http://bdttd.ibict.br/pt>), é um mecanismo de busca que integra todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDDT) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDDT do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A BDBTD funciona de modo totalmente diferente. Não é o sistema oficial do governo brasileiro para depósito das teses e dissertações, mas é uma iniciativa do IBICT, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), portanto também uma iniciativa governamental, mas com objetivo de integrar num único repositório as teses e dissertações brasileiras e também de oferecer às universidades uma opção de sistema online para armazenamento de suas teses e dissertações.

teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. A busca pelos periódicos, se deu primeiramente pela definição dos periódicos nacionais da área de conhecimento da Educação Física e Ciências do Esporte, tendo como critério de seleção, a qualificação Qualis CAPES (B2; B1; A2 e A1) e os disponíveis de forma gratuita on-line, ou seja, um critério de acessibilidade. Então os periódicos selecionados foram: Movimento; Motriz; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista da Educação Física e Pensar a Prática. O ponto de corte para a busca, tanto nos repositórios quanto nos periódicos foram do ano de 2010 a 2014.

Ainda, realizei a busca nos anais do IV CONGREPRINCI, nos eixos temáticos 02 - Desenvolvimento e avaliação de programas de inserção profissional para o professorado principiante; 05 - Práticas de ensino na formação inicial do professorado; 06 - Problemas sobre os professores principiantes em seus processos de inserção profissional; e 07 - Processos de socialização profissional docente na cultura da escola. Nos anais do XIX CONBRACE e o VI CONICE, foram analisados dois grupos de trabalhos (GTTs): GTT 05- Escola e GTT 06 Formação profissional e mundo do trabalho.

Quanto à localização do material, foram consultados os descritores **formação de professores, professores de Educação Física, socialização profissional e socialização docente**, cruzados com o descritor **professor iniciante**. Todo o material recolhido foi organizado e identificado pelo autor, ano de publicação ou defesa, descritores, objetivo, metodologia e os principais resultados. Esse material foi fundamental para a etapa de análise, referente ao que se foi produzido nos últimos cinco anos, acerca das temáticas.

Local de busca	Periódicos	IV CONGREPRINCI	XIX CONBRACE e o VI CONICE	Banco de Teses da CAPES	BDBTD
Total de produções por local	03	11	0	08	14
Total geral	36 Produções				

Quadro 01: Levantamento total das produções em cada local de busca.

Fonte: Pesquisadora, a partir do levantamento das produções.

Antes de tudo, chamo atenção do leitor, para os anais do XIX CONBRACE e o VI CONICE, é importante ressaltar, que aproximando o debate proposto nesse

estudo, especificamente para a área da Educação Física, há um déficit de produção, o que também ancora minha justificativa sobre minhas pretensões com essa dissertação de mestrado.

Posteriormente, a análise dessas produções representa o movimento de compreensão sobre o professor em início de carreira e a socialização nas produções acadêmicas nacionais, entre o recorte temporal (2010 – 2014) utilizado nessa pesquisa. Na próxima seção, sigo com a apresentação dos achados sobre a temática proposta.

2.6.1 Contextualizando a Temática De Pesquisa

Esta sessão tem como objetivo apresentar a análise realizada das produções encontradas, na qual foram organizadas por temas de estudos. Deste modo, as 36 produções analisadas foram divididas nos seguintes temas: a) Dilemas e enfrentamentos; b) Reflexão da prática educativa; c) Saberes docentes mobilizados; d) Acolhimento; e) Programas de acompanhamento aos professores iniciantes; e, f) Socialização.

O primeiro tema abordado, por boa parte das produções foi referente aos **dilemas e enfrentamentos** dos professores iniciantes. Lopes (2012) destaca que o primeiro contato com a profissão é um momento rico em aprendizagens e determinante para o futuro dos professores na profissão. Para Antunes (2013), conhecer os primeiros anos da carreira dos professores iniciantes, implica em conhecer também, suas fragilidades, dualidades, saberes e seus históricos de interações. Neste sentido, Pilz (2011) apresenta em seus estudos que para compreender as dificuldades no início da docência, é preciso considerar três dimensões: iniciação profissional, dificuldades no início de carreira e modos de enfrentar as dificuldades. Nascimento e Reis (2014) apontam para a fragilidade do processo de construção da profissionalidade docente, sobretudo, em alguns contextos institucionais nos quais os professores iniciantes estão inseridos. Os autores apresentam que as dificuldades dos professores iniciantes dizem respeito à falta de condições materiais e humanas, e também na organização da carga horária de trabalho.

Do mesmo modo, Azevedo *et al.* (2014) apresentam em estudo de revisão sobre o tema que o "choque de realidade" é um sentimento presente nos professores em início de carreira, embora possa ocorrer de forma singular a cada um. Neste momento de choque, os professores passam por sentimentos de solidão, dificuldade diante da indisciplina e heterogeneidade dos alunos; dificuldade no trato com os pais e dificuldades com o conteúdo.

Antunes (2013) destaca em seu estudo que os conflitos cognitivos e metodológicos perpassam os primeiros anos da docência. Para a autora o conflito cognitivo refere-se às situações de enfrentamento consigo mesmo e suas ações, se dão quando percebem que as suas vivências ou experiências não são suficientes para solucionar o problema. Já os conflitos metodológicos, referem-se aos embates com os planejamentos e métodos didáticos, ou seja, ao não se questionarem e refletirem sobre as ações desenvolvidas no cotidiano. Nos estudos de Sousa *et al.* (2014) podemos compreender que os professores iniciantes ao narrarem sobre os desafios, revelam suas dificuldades e os enfrentamentos advindos da inexperiência com a prática de sala de aula. Nesta fase, sobressaíram-se as dificuldades com o manejo de sala, as dúvidas relacionadas ao planejamento, à elaboração dos diagnósticos de aprendizagem e relatórios descritivos de desempenho dos alunos, seguidos das dificuldades pela insuficiência de materiais pedagógicos.

Frade (2012) também apresenta que são inúmeras as adversidades enfrentadas pelos docentes, desde a formação à inserção e que estão associadas à ausência de materiais, recursos e infraestrutura para o trabalho, falta de coletividade e apoio. Nascimento e Reis (2014), caracterizam essas dificuldades como momentos impactantes na carreira dos professores iniciantes. Neste mesmo caminho, Amorim Filho *et al.* (2014) destacam que o confronto entre sentimentos positivos e negativos parece ser reveladores da carreira, se mostrando impactante no início da docência. Os sentimentos positivos de acordo com os autores, são o grande entusiasmo e exaltação, e pode-se aproximar com o que Huberman (1995) caracteriza como descoberta. Neste mesmo sentido, Azevedo *et al.* (2014) afirmam que o sentimento de descoberta impulsiona o docente a continuar o seu trabalho mesmo diante de todas as dificuldades.

Segundo Conceição (2014) o movimento de ingressar na carreira docente mostra que o caminho construído pelos professores iniciantes não é linear, não é

categorizado *a priori*. Frade (2012) também aponta que cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação, enfim, cada professor trilha um caminho. Ou seja, o processo pode ser singular ou comum aos professores, é possível compreender que a subjetividade está presente na construção e constituição do ser professor, do sujeito social.

Para Conceição (2014) o início da docência é construído por uma teia de relações, na qual interliga elementos sociais, culturais, de formação pessoal e de atuação em conjunto com outros sujeitos. Segundo o autor, para compreender o processo de entrada na docência, é necessário partir do que é construído culturalmente pela instituição de ensino e pelo percurso docente do professor.

Lopes (2012) objetivou em seu estudo compreender quais são os desafios para a construção da docência em Educação Física na zona rural, a partir da reflexão do seu percurso formativo e do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico. Deste modo, Lopes (2012) apresenta que seus dilemas e enfrentamentos iniciais mobilizaram crises pessoais, e que estas foram canalizadas em exercícios auto reflexivos. Esse movimento de pensar e repensar sua prática auxiliou nos momentos de aproximação com a micropolítica escolar. Essa aproximação rendeu momentos onde pode participar efetivamente da cultura institucional, ou seja, ganhou uma grande representatividade dentro do colegiado, o que fez com que pouco a pouco estivesse à frente das discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico.

Neste sentido, outro tema de estudo analisado nas produções foi a **reflexão da prática educativa**. Esse movimento de auto reflexão, segundo Lopes (2012), faz com os docentes ressignifiquem e incorporem as aprendizagens que constroem em sua prática educativa, e que esse processo, no seu caso particular, proporcionou momentos de autorização, de autonomia, em que pode se expressar e participar efetivamente da cultura escolar que estava inserido.

É possível identificar que os professores iniciantes constituem suas práticas docentes também no seu percurso docente, no seu cotidiano, com suas turmas, alunos, e com todos os afazeres da escola, a partir da reflexão sobre a sua prática educativa. Os estudos de Costa (2012); Lopes (2014); Coelho e Monteiro (2014) apresentam resultados comuns ligados a essa temática. Para Costa (2012) a consolidação da docência ocorre quando o professor aprende a aprender, perante

sua prática. A autora ainda afirma que essa consolidação trata-se da consciência do professor, de que ele é o protagonista de sua formação e articulador dos seus saberes, e ainda precisa saber do seu inacabamento. Segundo Lopes (2014) os momentos significativos da sua prática docente só foram possíveis devido suas reflexões sobre. Foi através de embates, e discussões consigo própria, que produziu ações reflexivas acerca de sua identidade enquanto docente.

Coelho e Monteiro (2014) afirmam que a constituição do ser professor está para além das experiências construídas na formação inicial, ela é reconstruída no próprio exercício docente, pelas dificuldades, pelas descobertas, enfrentamentos, conquistas e reflexões que marcam o desenvolvimento docente dos professores. Neste mesmo sentido, Rodrigues (2010), Frasson *et al.* (2014) e Nunes (2011) apresentam que os saberes docentes mobilizados pelos professores não são findados nos cursos de formação inicial. Ou seja, é por meio de suas vivências e experiências na cultura escolar que estes são reconstituídos.

Neste sentido, os **saberes docentes mobilizados** foi outro tema analisado nas 36 produções. O estudo de Rodrigues (2010) objetivou compreender como são construídos os saberes docente dos professores iniciantes e ainda quais os caminhos percorridos para a construção desses saberes. Segundo a autora a construção dos saberes docentes é cíclica e mescla situações da sua vida pessoal com aspectos da vida profissional. Nos estudos de Nunes (2011), os saberes mobilizados pelos professores são construídos em sua maioria durante a formação inicial, mas são repensados e reconstruídos através das experiências como docentes, na qual os professores iniciantes são desafiados a desenvolver diferentes tipos de saberes, tanto curriculares, como disciplinares. Frasson *et al.* (2014) corroboram ao analisar que a formação inicial é um momento de grande importância para a construção e mobilização dos saberes, mas também afirmam a necessidade da contínua busca pelo conhecimento.

Em ambos os estudos é possível identificar que os professores iniciantes reconhecem que os saberes são provenientes da formação acadêmica, mas ainda reforçam a prática como fundamental no desenvolvimento dos mesmos, e também apresentam a importância de continuar buscando conhecimento. De acordo com Frasson *et al.* (2014), e Costa e Monteiro (2014) a formação permanente dos professores assegura compromissos efetivos com a prática educativa.

Outro tema que vem sendo alvo de debates e discussões nos estudos analisados sobre professores iniciantes é a questão do **acolhimento**, tanto por parte dos outros professores mais experientes, alunos, pais, demais funcionários, quanto equipe diretiva e pedagógica da escola. Os docentes em início de carreira podem compreender esse fenômeno de forma positiva ou negativa. Assim, o acolhimento, a integração e um acompanhamento aos professores iniciantes, estão presente nos estudos de Amorim Filho *et al.* (2014); Sousa *et al.* (2014); Gabardo (2012); Lopes (2014); Pena (2010); Kaefer (2014); Lopes (2012); Conceição (2014); Rodrigues *et al.* (2012); Conceição, Frasson e Borowski (2014); Frasson *et al.* (2014); Freitas (2011); e, Emidio (2014). Segundo os autores esses momentos de preocupação com os iniciantes revelam-se com importantes fatores para amenizar os desafios e dilemas dessa fase inicial.

Amorim Filho *et al.* (2014); Sousa *et al.* (2014); Gabardo (2012); Rodrigues (2010); e Zucchinali *et al.* (2014), identificaram em seus estudos uma falta de preocupação em relação ao acolhimento dos professores em início de carreira. Para Amorim Filho *et al.* (2014) a escola não está preparada para receber e envolver o professor iniciante, e nem para efetivar o processo formativo dos docentes, suscitando o trabalho individual e solitário. Do mesmo modo, Sousa *et al.* (2014) afirmam que as dificuldades dos seus colaboradores foi o fato de atuarem em uma sala anexa situada distante da escola, recebendo de forma esporádica, o apoio da equipe pedagógica escolar. Tanto Gabardo (2012) como Rodrigues (2010); e Zucchinali *et al.* (2014) identificaram que esse acolhimento acontece de forma isolada por alguns sujeitos da cultura escolar. Há um desencontro entre os professores iniciantes, gestão e os demais sujeitos escolares. Há a necessidade de repensar as ações de acolhimento, de acompanhamento e de ambientação do docente em início de carreira (FRASSON *et al.* 2014).

Antunes (2013) destaca que a escola como um coletivo inteligente, contribui significativamente na acolhida aos professores iniciantes. Além disso, a autora apresenta em suas análises que é através da configuração desse coletivo inteligente que o professor iniciante pode atravessar com sucesso a fase inicial demarcada pelos desencontros, podendo reafirmar sua escolha pela docência e não pelo abandono a profissão. Do mesmo modo, Pena (2010) apresenta que a relação com os pares e com a direção é um fator que exerce forte influência sobre o professor

iniciante e principalmente em sua permanência no magistério. Mollica (2010) também analisa que os docentes iniciantes sentem necessidade de receber apoio de toda equipe escolar para auxiliá-los na atuação. Para a autora, a falta de apoio efetivo da escola pode gerar um isolamento dos professores. A autora entende que esse isolamento é resultado da falta de intencionalidade efetiva da organização escolar para o processo de acolhimento no início da carreira docente.

Papi (2011), em seu estudo, estabelece relações da organização escolar com o trabalho das professoras participantes do estudo. Emidio (2014), salienta que foi possível identificar em seus estudos um clima social vivido na escola, onde se confirma uma harmonia na estrutura organizacional da escola, na liderança exercida pelos gestores, assim como no comportamento e atitude dos professores e alunos. Kaefer (2014), apresenta que os docentes aprendem uns com os outros, neste sentido constroem redes de apoio para seguir seu fazer docente investidos pedagogicamente. Conceição (2014), corrobora com a autora, apresentando que os docentes iniciantes passam a construir suas identidades, moldados pelas redes de relações que estabelecem com a cultura escolar.

Neste sentido, entendo que essas redes de relações estabelecidas dentro da cultura, o acolhimento e acompanhamento dos professores fazem parte do processo de socialização. É por meio desse processo que os sujeitos também se constituem como professores dentro da escola. Do mesmo modo que a escola, o professor também possui sua cultura. Assim, pode-se dizer que há uma transmissão mútua de culturas entre professores iniciantes e organização escolar.

Outro tema de estudo abordado nas análises foram **os programas de acompanhamento aos professores iniciantes**. Migliorança (2010), Gomes (2011) e Manfioleti *et al.* (2014) apresentam em seus estudos, a socialização incorporada aos programas de acompanhamento aos professores iniciantes. Ou seja, analisam como estratégia para trabalhar a socialização do professor iniciante com a cultura escolar, programas de iniciação à docência. Migliorança (2010), apresenta em sua tese um estudo sobre programa de iniciação à docência como elemento para compreender a estrada na carreira docente. A autoria investigou o Programa de Mentoria no Portal dos Professores da UFSCar, cujo objetivo é conhecer e implementar processos de desenvolvimento profissional de professores por meio da interação *online* entre os iniciantes – com até cinco anos de docência.

Migliorança (2010), analisa que o processo de ensino-aprendizagem e os problemas de comportamento dos alunos em sala de aula são as dificuldades debatidas no programa de mentoria. O estudo apresenta em suas análises os subsídios que os programas de acompanhamento à docência oferecem para a compreensão dos docentes iniciantes e dos professores tutores (professores mais experientes) sobre a prática pedagógica no início da carreira.

Do mesmo modo, Gomes (2011), destaca a aproximação entre professores experientes e iniciantes, em um processo de mentoria. Ou seja, a autora compreende a mentoria como um processo de relação em que um professor mais experiente acompanha e norteia um docente em seu percurso inicial. Quando os professores experientes e iniciantes trabalham interligados e trocam ideias sobre reais problemas põem suas bases de conhecimentos comuns em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática.

Manfioleti *et al.* (2014), apresenta as contribuições de um Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira (PADI). Para os autores o PADI possibilitou aos professores de Educação Física um lugar onde além de discutirem a disciplina, é também um ambiente de socialização entre os professores, onde possam trocar ideias e socializar com os colegas suas aulas. Ainda é possível identificar nas análises, que a socialização estabelecida dentro do programa, surge, com o intuito de motivação, possibilitando aos docentes, que permaneçam instigados e investidos com sua prática.

Neste sentido, os estudos de Leone (2011) e Azevedo *et al.* (2014), indicaram em suas análises a necessidade de serem desenvolvidas ações voltadas à inserção profissional dos professores que recém terminaram seus cursos de formação inicial e estão ingressando nas escolas. Esses programas surgem como propostas específicas para uma etapa que se diferencia tanto da formação inicial quanto da formação continuada. Para os autores, eles são uma alternativa de apoio que é oferecida aos professores iniciantes, que podem variar de reuniões até programas bem estruturados que implicam múltiplas atividades onde os docentes podem analisar a base do conhecimento profissional, buscar meios adequados para ampliá-la, bem como refletir sobre sua prática educativa com o intuito de avançar sobre as dificuldades encontradas.

Outro tema fortemente destacado nas análises foi a **socialização**. É possível identificar a socialização docente como tema de pesquisa sobre os professores de Educação Física em início de carreira nos estudos de Conceição, Frasson e Borowski (2014); Frasson *et al.* (2014); Zucchinali *et al.* (2014); Conceição (2014) e Leães e Günther (2014).

Conceição (2014), destaca que a organização e a cultura escolar influenciam na construção de um cenário de socialização docente, buscando elementos que fundamentem a ambientação do professor no início da carreira. O autor ainda afirma que o processo de socialização, quando entre o professor iniciante e as iniciativas da escola, em uma perspectiva que vai além da prática pedagógica, contribui para compreender o próprio processo de tornar-se professor e de entender as culturas escolares e o seu papel como professor.

No mesmo sentido, Frasson *et al.* (2014), apresentam que a socialização presente na cultura escolar influencia diretamente na prática educativa dos professores iniciantes, pois eles se sentem seguros e confiantes para realizarem seus afazeres. Assim, os autores destacam que o docente em início de carreira ao se sentir capaz e responsável pelo pensar-fazer à escola, começa a se envolver com as outras relações pedagógicas dentro da escola, que vão além do dar aulas. Zucchinali *et al.* (2014) e Conceição Frasson e Borowski (2014), corroboram ao apresentarem que os professores investigados carecem da socialização, pelo fato de estarem iniciando, e de se encontrarem com muitas dúvidas e angústias em relação a própria entrada na escola, ao desconhecido, ao novo.

Freitas (2011), analisa a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira. Para a autora “a socialização profissional é um processo subjetivo que se inicia no contato dialético com uma nova cultura e com novas experiências características e socialmente construídas de determinada profissão” (FREITAS, 2011, p.12). A autora, em suas análises a respeito do processo de entrada na carreira, destaca uma preocupação com as variáveis inerentes ao ambiente de atuação docente, dentre as quais se sobressaem à inserção social no grupo de professores, a regulação de relações com a equipe de gestão escolar, às condições de trabalho e, as relações com os alunos e a classe. Assim, a recepção e o acolhimento promovidos pela socialização profissional dentro da escola amenizam as dificuldades encontradas pelos iniciantes e possibilita

mecanismos de ambientação ao cotidiano e ao projeto político pedagógico escolar (FREITAS, 2011).

Furlan (2011), objetivou em seu estudo compreender o processo de socialização e construção da identidade do professor iniciante de química em face a cultura escolar. Para a autora, o processo de socialização precisa ser assumido como adaptações e trocas entre o sujeito, os pares e a organização. Esse processo ainda envolve aspectos individuais e coletivos, estáveis e provisórios.

Iório (2012), ao investigar como acontece a socialização profissional docente em uma escola privada, destaca que o processo de socialização está presente em toda nossa existência, toda nossa trajetória de vida. Gariglio (2011), corrobora ao apresentar que parte da competência profissional do professor estudado tem raízes em sua história de vida, uma vez em que noção da sua própria capacidade de ensinar mostrou-se vinculada há algumas rotinas de ação edificadas ainda na socialização primária, dentro do campo das práticas esportivas institucionalizadas. As crenças e as representações acionadas nesse tempo de socialização primária permanecem fortes e estáveis através do tempo (GARIGLIO, 2011). Furlan (2011), também destaca em suas análises que as trajetórias de vida e os aspectos de interiorização são relevantes no contexto de possíveis conflitos existentes, principalmente no que tange a entrada na carreira.

É possível identificar nesses três estudos (GARIGLIO, 2011; IÓRIO, 2012; FURLAN, 2011), que iniciamos nosso processo de socialização desde que somos inscritos no social, e que ainda carregamos em nosso capital cultural, elementos interiorizados e incorporados na socialização primária. É importante analisar que esse fenômeno (socialização) é recorrente, e por isso pode ser compreendido como processo. Esse elemento processual também pode ser compreendido na dissertação de Emidio (2014), quando o autor afirma que a socialização presente no espaço escolar, na interação entre os membros do grupo com seus valores, crenças e cultura, podem ser alteradas, ou não, a partir de experiências vividas pelos sujeitos.

Entendo que esse processo de socialização dentro da escola precisa acontecer de modo dialético, ou seja, para ambas as partes, professores iniciantes e organização escolar. É a partir das trocas, das vivências e das experiências que os professores iniciantes vão se constituindo na cultura escolar em que estão inseridos.

O estudo de Mendanha (2011), objetivou apreender as concepções de socialização escolar dos professores e ainda compreender os processos de socialização da criança na interface com a educação formal, explicitando os elementos da mediação da escola na condução desses processos. Assim, a autora apresenta outro elemento interessante ao debater a socialização na escola, a integração. O autor ainda ressalta em suas análises, que a socialização é entendida pelos professores investigados como sinônimo de integração. Ainda compreende que os seus colaboradores carregam essa visão que concebe a socialização como integração, pelo fato de serem instituídos por uma sociedade, bem como por uma educação que se organiza sob a égide dos princípios liberais que, por sua vez, proclamam os direitos sociais como privilégios individuais (MENDANHA, 2011).

Em síntese, os estudos analisados apresentam alguns elementos centrais para a reflexão sobre os professores iniciantes e o processo de socialização. Esses elementos se destacam em palavras chave para os estudos, no qual se correlacionam: **professor iniciante; professor de Educação Física iniciante; dificuldades; choque com o real; acolhimento e socialização**. É possível identificar nos estudos relacionados aos professores iniciantes, que esta fase, compõe para alguns um momento de fragilidades, onde se encontram as dúvidas, medos e angústias.

Mas, apesar dessa preocupação com os professores iniciantes, os estudos têm apresentado que ainda sim, é a fase onde há mais índice de abandono a carreira, pelo fato de não suportarem os tensionamentos do dia-a-dia na escola (planejar, refletir, se relacionar, condições de trabalho), e que na maioria das vezes se encontram em estado de solidão, onde são abandonados pelos seus pares (professores mais experientes, equipe diretiva e pedagógica). São poucos os casos em que a cultura escolar passa a agir nesse processo proporcionando momento de socialização aos professores iniciantes. É necessário ainda que se repense esses momentos, para que os docentes possam além de integrar-se à cultura, consigam incorporar e interiorizar os elementos intrínsecos que a compõem.

Os estudos apontam a necessidade de apoio da organização escolar no processo de socialização do professor iniciante. Essa socialização presente na escola precisa oferecer subsídios para tentar suprir as dificuldades dos docentes em início de carreira. Os estudos que encontrei, e que sustentaram essas análises, sem

dúvida, possibilitaram a inquietação sobre as apreensões importantes, as determinações históricas e sociais que sustentam os diferentes significados dos processos de socialização. Deste modo, é que esse estudo tem como objetivo compreender como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física em início de carreira em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.

Capítulo 03 – DECISÕES METODOLÓGICAS

3.1 PROBLEMA E OBJETIVO DE PESQUISA

A partir das minhas vivências como docente de Educação Física iniciante, das participações nos grupos de pesquisa e por estar encharcada das teorias sobre socialização profissional e socialização docente, proponho como problema de pesquisa deste projeto a seguinte questão: Como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física em início de carreira em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS?

Esse questionamento se desdobra em outras questões que norteiam o foco desse estudo:

- 1) Como agem os professores de Educação Física iniciantes ao entrar na carreira docente? Quem os acolhe?
- 2) Como o professor iniciante compreende a sua relação social com os estudantes, direção, funcionários e demais professores da escola?
- 3) Qual a contribuição da direção da escola para o seu trabalho docente?
- 4) Como a infraestrutura da escola influencia no trabalho docente dos professores de Educação Física no início da sua carreira?
- 5) Em que momento o professor de Educação Física iniciante socializa? E com quem socializa?
- 6) Os sujeitos da escola constroem espaços para a socialização docente dos professores de Educação Física no início de carreira?
- 7) A prática da socialização docente na escola influencia no trabalho docente para os professores de Educação Física iniciantes?

Deste modo, essas reflexões, me levaram a construir o seguinte objetivo geral: Compreender como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física no início da carreira em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.

Esse objetivo geral, foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos:

d) Compreender como o professorado de Educação Física em início de carreira entende o processo de socialização docente, e identificar em quais *locus* da cultura escolar esse processo está presente;

e) Identificar e compreender os lugares simbólicos que cada sujeito da escola desempenha no processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes;

f) Compreender os elementos que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.

3.2 A OPÇÃO PELA ETNOGRAFIA

Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato (Lewis Carroll¹¹).

Neste capítulo procurei apresentar os caminhos escolhidos para responder o seguinte problema de pesquisa: **Como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física em início de carreira em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS?**

Em um primeiro momento, ao realizar uma pesquisa, é necessário levar em conta vários fatores podem influenciar esse processo, tais como: lugares, pessoas, acessos, disponibilidade e documentos, ou seja, é importante perceber que o procedimento de identificação e definição do elemento de estudo é equivalente ao refinamento do problema investigado, e também com o próprio desenvolvimento teórico (MOLINA, 2010).

A importância de procedimento de identificação e definição do objeto de estudo caminhar junto com o problema a ser investigado e também com o desenvolvimento teórico, é de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa. Por isso, neste capítulo apresento as decisões metodológicas que tomei para dar conta de responder o problema de pesquisa.

Adotou-se a pesquisa qualitativa, que ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos

¹¹Alice e o gato, personagens do livro “Alice no país das maravilhas”, de autoria de Lewis Carroll.

e suas complexas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes e por se tratar de uma metodologia que destaca a descrição e a indução ao estudo das compreensões pessoais. Responde a questões muito particulares, ocupa-se, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado, ou seja,

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2010, p. 21).

Deste modo, tal como a epígrafe que abre este capítulo, entendo que os caminhos metodológicos tomados, sempre estiveram mediados pelo desejo de onde eu gostaria de chegar. Entendo ainda, que estudar a cultura escolar e o professorado, demanda um olhar compreensivo, interpretativo e principalmente tempo. A permanência nas escolas, me ajudou a entender os elementos corriqueiros do cotidiano que ajudam a construir cada cultura. Caso contrário, penso que uma leitura apressada da realidade, não me permitiria compreender as entrelinhas dessa vida cotidiana.

A partir disso, este estudo pautou-se como metodologia de pesquisa a etnografia. Em uma perspectiva antropológica, Geertz (2008) e Magnani (2009) convergem no entendimento de que etnografia não é apenas um método, mas está atrelada a estabelecer relações, ir a campo, selecionar colaboradores, realizar entrevistas e manter um diário. Geertz (2008) ainda afirma que todo esse fazer etnográfico deve estar articulado a uma “descrição densa” onde o pesquisador se “infiltra” no campo e no cotidiano dos seus pesquisados, em um processo de compreensão do espaço cultural, dos acordos e concessões existentes nesse espaço.

O autor ainda afirma que os antropólogos “não estudam as aldeias [...] eles estudam nas aldeias” (GEERTZ, 2008, p. 32). Assim, entendo que a etnografia possibilita compreender determinadas culturas e o que estão no interior delas, é preciso antes de julgar, conhecer, antes de falar, escutar, e antes de escrever, analisar. Mas não de fora, como um “intruso” ou “alienígena”, mas sim como “nativo”, imerso no contexto, mas sem deixar de esquecer seus objetivos com a pesquisa. É preciso desnaturalizar o natural, ampliar os horizontes e dar vez a novos elementos

que surgem das diversas culturas. Outro ponto a destacar, tal como Geertz (2008), convida a pensar é que a interpretação do que acontece, não pode se distanciar daquilo que efetivamente acontece.

Aproximando a etnografia do campo educacional, Molina Neto (2010) afirma que esta vem ganhando espaço dentro do âmbito da educação, por ser um local fértil para sua realização e também pelo fato de que os professores possam além de produzirem conhecimentos a partir de suas práticas cotidianas, poderem refletir sobre suas intervenções educativas. Neste mesmo sentido, André (1998) afirma que o estudo etnográfico voltado à escola oferece tanto aos professores como aos pesquisadores um pensar e repensar sobre seus fazeres didáticos. Assim, por se investigar/estudar/aprender com a cultura escolar, é que optei pela etnografia crítica ou educativa (MOLINA NETO, 2010).

Por etnografia educativa se entende um desenho de investigação que se nutre de fontes teóricas provenientes da investigação antropológica, sociológica e psicológica. É um tipo de investigação que tem uma primeira fase de descrição densa e uma segunda fase interpretativa, onde o investigador confronta seus conceitos *éticos* com os conceitos *êmicos* dos participantes. Revela-se de grande eficácia no estudo de universos culturais particulares, uma vez que através de entrevistas, observações e análise de documentos, orientados pelo princípio da reflexividade, expõe o processo educativo tais com ocorrem dentro de marcos sócio-culturais mais amplos. Por etnografia crítica se entende o procedimento metodológico no qual o investigador a medida que avança no conhecimento de uma cultura comparada por um grupo, vai desvelando as situações de injustiça e opressão a que estão submetidos e se estabelecem entre seus membros. Trata de complementar a interpretação com o exercício da crítica, em outras palavras colocar em uma mesma direção o estudo fenomenológico como o pensamento dialético, ou manter vivo no estudo a tensão entre o *ser* e o *dever ser* (MOLINA NETO, 1997, p.41) [Grifos do autor].

Para Molina Neto (2010), fazer etnografia demanda esforço intelectual do pesquisador, que varia desde a transcrição dos textos, seleção dos colaboradores, estabelecimento de relações, no desempenhar significados e também na interpretação de expressões sociais enigmáticas. Assim, a apropriação da etnografia se deu pelo fato de mergulhar em um processo de compreensão desse fenômeno cultural que é a socialização docente.

Segundo Molina Neto (1996), entender a cultura docente é aproximar-se do sentido que os sujeitos atribuem à sua realidade e ao seu cotidiano de trabalho, a partir das condições materiais concretas. Entendo que o ato de estar imerso na cultura escolar, contribuiu para essa aproximação com os sujeitos pesquisados, a fim de compreender como as condições concretas de cada escola influenciam no

processo de socialização dos professores de Educação Física iniciantes. A imersão nas escolas, me possibilitou conhecer mais profundamente os sujeitos e o contexto de ensino aprendizagem. Mas ainda compreendo, que essa permanência não me tornou uma nativa da cultura, pois em alguns momentos sentia por parte dos sujeitos certo estranhamento, que era causado pela minha presença nos espaços.

Entendendo que fazer etnografia demanda uma descrição densa (GEERTZ, 2008) das análises, me propus a realizar um trabalho de campo intensivo, acompanhando o cotidiano das instituições escolhidas e dos professores participantes. Apropriando-me e interpretando os sons, os cheiros, os códigos e os rituais característicos de cada cultura.

A descrição etnográfica, sem que nem sempre se saiba como, permite que um certo grau de atividade, de criatividade e da ação humana, presentes no objeto de estudo chegue à análise e experiência do leitor. Isso é vital para os meus propósitos, na medida em que vejo o cultural, não simplesmente como um conjunto de estruturas internas transferidas (como nas noções usuais de socialização), nem como resultado passivo da ação, de cima para baixo, da ideologia dominante (como certos tipos de marxismo), mas, ao menos em parte, como o produto da práxis humana coletiva (WILLIS, 1991, p.14)

A etnografia, no âmbito escolar, me auxiliou na compreensão das relações intrínsecas dentro da cultura, traçadas pelos sujeitos sociais que a compõem, com ela, pude de fato “mergulhar” e me embarrar da cultura escolar, acompanhando as aulas dos professores colaboradores, e suas demais atividades dentro da escola (horário de chegada e saída da escola, intervalo, sala dos professores, reuniões pedagógicas, planejamentos, formações continuadas, enfim, o dia a dia dos sujeitos envolvidos com a pesquisa), e participando da rotinização da vida cotidiana de cada escola.

Com isso, entendo o caminho metodológico escolhido, como um processo dialético, onde ambos (pesquisador e colaboradores) aprendem, e se constituem mutuamente. Molina Neto (1997), afirma que esse fazer metodológico pode ser de proveitoso para o coletivo docente, pois ainda que faltem as condições materiais assinaladas em suas declarações e a tecnologia necessária, poderemos ter sempre à disposição um lápis e uma folha de papel, e isso basta para sistematizar nossas visões sobre a indagação: “O que está acontecendo nesta escola, com estes alunos e estes professores”? (MOLINA NETO, 1997, p.40).

Ainda ressalto que fazer etnografia não foi uma tarefa fácil, mesmo que tenhamos em um primeiro momento, um contato e um acerto com o professorado e

as escolas, é preciso produzir em todo o trabalho de campo negociações, aproximações, distanciamentos e principalmente manter a confiabilidade com os sujeitos estudados, para que não se sintam constrangidos pela presença de outra pessoa em seu fazer pedagógico cotidiano. A rotina, disponibilidade e organização por parte da pesquisadora também foi um elemento indispensável, para que pudesse estar presente em todos os momentos negociados e consentidos pelos sujeitos.

Assim, a etnografia educativa e crítica me possibilitaram momentos onde pude identificar, analisar e compreender os fenômenos intrínsecos que constroem a cultura escolar. Principalmente no que tange as redes de relacionamentos, o acolhimento, o diálogo, a micropolítica escolar e ainda entender como isso influencia na constituição dos processos de socialização docente estabelecidos nas culturas escolares escolhidas para essa pesquisa.

3.3 ELEIÇÃO DOS COLABORADORES E NEGOCIAÇÃO DE ACESSO AO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Nessa seção, apresento o processo de seleções das respectivas escolas e também dos professores colaboradores desse estudo. Ainda descrevo a forma como se deu a negociação de acesso, tanto com a mantenedora SMED, quando com as escolas e os professores escolhidos para participarem dessa pesquisa.

Entendo que a negociação de acesso foi algo que se deu durante todo meu trabalho de campo, teve início nos primeiros contatos com o Diretor Pedagógico da SMED, em meados de maio de 2015, e se findou quando deixei o campo de investigação, em dezembro de 2015. A aproximação e construção de vínculo com os professores e demais sujeitos da escola, foi sempre renovada durante meu trabalho de campo, por isso a negociação acontece durante todo o período, pois é um movimento de interações e relações que mexe com a identidade e subjetividade dos sujeitos envolvidos.

3.3.1 Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RMEPOA

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, é formada por 98 escolas com cerca de 4 mil professores e 900 funcionários, atende mais de 50 mil alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial¹². Desde os anos dos anos 1990, com a tese de doutorado de Molina Neto (1996), o grupo de estudos F3P-EFICE vem se dedicando a estudar as escolas públicas dessa cidade.

Passei a residir na cidade de Porto Alegre – RS, quando ingressei no mestrado em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) pela Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS), no semestre de 2014/2. Desta forma, a cultura local era, em partes desconhecida, portanto a Rede Municipal dessa cidade também.

Para Conceição (2012), nesse processo de dedicação de estudo do grupo F3P-EFICE da RMEPOA, os professores de Educação Física ganham espaço neste emaranhado cultural. “Portanto estudar a prática educativa desses professores é rotineiro, elevando amplamente o nível de compreensão sobre como e o que fazem esses professores de Educação Física na RMEPOA” (p.112).

Desta forma, a justificativa pela escolha dessa rede de ensino para a realização dessa pesquisa, se deu por iniciar minha participação no grupo de estudos F3P-EFICE, e com a minha investigação contribuir para a compreensão do grupo acerca dos professores de Educação Física nessa determinada cultura. Também justifico minha escolha, por querer mergulhar em rede municipal que estava um pouco distante da minha realidade e do meu conhecimento enquanto professora de Educação Física. Assim, poder adentrar e conhecer algumas das escolas da RMEPOA, me motivaram como pesquisadora iniciante que mergulharia em uma outra cultura, recheada de particularidades e singularidades.

Portanto, antes de iniciar meu trabalho de campo, senti a necessidade de compreender essa rede de ensino, pois o fenômeno que me proponho estudar nessa dissertação, não permite que faça uma análise deslocada. Ou seja, a socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes dentro das culturas escolares está permeada pela sociedade e também pelas normatizações e regras construídas pela própria Secretaria Municipal de Educação (SMED), que rege essa rede de ensino.

¹² Informações consultadas no *site* da SMED, http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242, 21 de abril de 2016.

A RMEPOA vem modificando seu sistema de ensino, desde a década de 1980, acompanhando as mudanças históricas, sociais, econômicas e principalmente políticas (SILVA, 2007). Diante disso, apresento uma síntese sobre a constituição da Rede municipal de ensino, que me ajudou a compreender essas mudanças e a localizar melhor a RMEPOA nos dias atuais.

Na década de 1960, Porto Alegre é incluída no Plano de Estado e Cidades, que tinha como principal meta implantar a Campanha Paulo Freire “Pró-Eradicação do Analfabetismo do Adulto”. Nos anos 1970 trabalhou-se com a Proposta Pedagógica denominada “A Cidade que Educa” ou “A Cidade Educativa”. Nessa proposta as funções educativas transcendem aos limites da família e da escola.

Já na primeira metade da década de 1980 o projeto de governo tinha como Lema “No Rumo de uma Gestão Participativa”. A segunda metade é marcada pela implantação gradativa dos Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs) com turno integral. Buscando a expansão de oportunidades de ensino e atender à urgente demanda social por mais educação, deu ênfase ao atendimento dos estudantes de 7 a 14 anos e a alfabetização de adultos, através da agilização de dois grandes projetos: “Nenhuma Criança sem Escola” e “Nenhum Adulto Analfabeto”, visando uma proposta de educação popular e participativa (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2016).

Segundo a Prefeitura Municipal de Educação de Porto Alegre (2016), a década de 1990 inicia com a crescente afirmação das teorias construtivistas. Nesse período foram construídas quatro escolas com um projeto arquitetônico construtivista que privilegiava o espaço de convívio no pátio coberto em posição central no terreno e com blocos de formato quadrangular ao seu redor. Em 1995 acontece o Congresso Constituinte construindo os Princípios de Convivência, Gestão, Currículo e Avaliação, dentro do Projeto “Escola Cidadã: aprendizagem para Todos”. No ano seguinte inicia-se a implantação da nova Organização Curricular por Ciclos de Formação.

A organização curricular por ciclos, foi um dos elementos dessa Rede Municipal de ensino, em que dediquei mais atenção e estudo, pois não compreendia como se dava essa organização. Günther (2006, p.90) ao compreender a reorganização curricular por ciclos apresenta que:

[...] os ciclos de formação, assim denominados quando do início de sua implantação, representam uma forma de reorganização do tempo e espaço escolar assentada sobre uma concepção de ensino voltada a atender aos interesses e necessidades dos educandos oriundos da classe trabalhadora.

Nessa nova reorganização curricular, os estudantes permanecem na escola por nove anos, que são divididos em três anos ciclos: I ciclo, II ciclo e III ciclo (CONCEIÇÃO, 2012).

I Ciclo (A)		II Ciclo (B)		III Ciclo (C)	
06, 07 e 08 anos de idade		09, 10 e 11 anos de idade		12, 13 e 14 anos de idade	
A10	1º ano	B10	4º ano	C10	7º ano
A20	2º ano	B20	5º ano	C20	8º ano
A30	3º ano	C30	6º ano	C30	9º ano

Quadro 02: Apresentação dos anos ciclos com os respectivos anos de escolarização.
Fonte: Adaptado de Conceição (2012).

Na primeira década deste milênio a Proposta Político Pedagógica da SMED trabalha com o conceito de Cidade Educadora. A segunda metade dessa década é marcada pela mudança de governo na Prefeitura de Porto Alegre, após 16 anos de uma mesma coligação (a Frente Popular) a frente da Prefeitura da Capital. A RMEPOA regida pela SMED tem como proposta a Cidade que Aprende. Nessa emergem alguns caminhos de múltiplas abordagens, que demarcam singularidades. Entre os programas e projetos deste período destacam-se: Cidade Escola, Abrindo Espaços, Vou a Escola, o projeto de Robótica e a proposta de Educação integral.

Segundo a Prefeitura Municipal de Educação de Porto Alegre (2016), a década 2010 inicia com a proposta “O Conhecimento Fazendo a Diferença”. A SMED, neste período, trabalha com quatro Eixos Prioritários: Gestão Educacional de Resultados, Conhecimento, Inclusão e Integralidade da Educação. Tem como proposta um planejamento articulado de ações pro-ativas que envolvam o aluno na sua integralidade, a construção do conhecimento em suas infinitas possibilidades de pensamento, a inclusão com a oferta de múltiplas e singulares condições para o crescimento e a aprendizagem de cada aluno. Quando da realização do trabalho de campo deste estudo, pude identificar que a SMED estava sintetizada no trinômio Articular, Integrar e Qualificar, que investe na ampliação do atendimento a crianças, adolescentes e jovens; na realização de uma gestão articuladora e sustentável; na inclusão, no mais amplo sentido do conceito, nas ações que estimulem a produção de conhecimentos e, principalmente, na integralidade da educação, propondo uma

oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular¹³.

Para Conceição (2012) a RMEPOA, vem assumindo com o passar dos tempos, características democráticas na regência da educação municipal. Isso se materializa no princípio de gestão democrática, quando as escolas recebem autonomia para administrar os recursos financeiros e também para a eleição de diretores e vice-diretores, realizadas a cada três anos, com a participação da comunidade escolar.

Abro espaço para destacar que essas características democráticas mudam seus contornos quando se trocam as gestões e os partidos políticos. As propostas apresentadas anteriormente, nesses anos de mudanças na RMEPOA caracterizam determinados modelos de governos e suas respectivas prioridades e linhas de gestão. Desta forma, cada mudança governamental que sofre o município, acarreta limites ou possibilidades para a Secretaria Municipal de Educação e conseqüentemente para a Rede Municipal de Ensino.

3.3.2 Negociação de acesso

Ao justificar minha escolha de pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre na seção anterior, inicio agora a apresentação da negociação de acesso junto a Secretaria Municipal de Ensino, para a realização deste estudo. De início, em conversas com colegas do grupo F3P-EFICE que já passam por essa etapa de suas pesquisas, me indicaram procurar o Diretor Pedagógico para apresentar a minha proposta de estudo e analisar a possibilidade de realizar a pesquisa em algumas escolas da rede.

Desta forma encaminhei um *e-mail* ao responsável por esse setor, que foi ágil e receptivo e me respondeu no mesmo dia, marcando horário para conversarmos. Como ingressei no mestrado com mais dois colegas, que também estavam nesse período de negociação ao campo em seus trabalhos achamos interessante marcarmos os três no mesmo horário para discutirmos e apresentarmos nossas

¹³ Informações consultadas no *site* da SMED http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242, 21 de abril de 2016.

propostas ao diretor. Marcamos no dia 04 de junho de 2015 às 14h00min na própria SMED.

Eu e minha colega saímos da ESEFID em direção a SMED, lá nos encontramos com nosso outro companheiro de pesquisa, levamos uma cópia de nossos projetos para entregar ao diretor e deixarmos na secretaria. O Diretor nos recebeu e nos reunimos para apresentar nossas intenções de estudos. Cada um de nós fez uma breve síntese do que se propunha com a pesquisa, e ao final recebemos a aceitação do Diretor para a realização.

Ainda na secretaria, o Diretor perguntou se já havíamos escolhido as escolas para nossos estudos. Meus colegas assinalaram algumas escolas, pois já haviam tido um contato inicial com os professores colaboradores da pesquisa. Eu como pretendia investigar os professores iniciantes, ainda não possuía algumas escolas em mente, por isso solicitei ao Diretor a lista dos aprovados no último concurso da RMEPOA, para que pudesse identificar em que escolas se encontravam os professores de Educação Física iniciantes.

Desta forma, o Diretor me cedeu a listagem dos professores bem como uma lista com alguns dados de identificações das escolas municipais, contendo os nomes, telefones, seus respectivos tamanhos, quantidades de estudantes e a localização delas. Com isso, pedi ao diretor alguns dias para identificar os professores iniciantes e analisar as escolas em que estão localizados, posteriormente voltaria na SMED para pegar a carta de autorização do diretor para poder dar início ao meu trabalho de campo dentro das escolas.

Com a listagem dos professores iniciantes, comecei a busca pelos sujeitos, perguntando aos colegas do grupo se conheciam alguns deles, se sim, pedi para que me passassem os contatos. Outros eu pude contatar por *e-mail* e até pelo *Facebook*. Conforme ia obtendo respostas dos professores sobre suas localizações fui analisando as escolas em que se encontravam. Entrei inicialmente nos *sites* das escolas, na busca de elementos culturais singulares que me direcionariam a seleção. Posteriormente, me desloquei até as escolas, não entrei nelas, apenas observei do lado de fora, a sua estrutura, a localização e a própria comunidade em que ela se localizava.

Desta forma, selecionei duas escolas, das quais apresentavam em sua totalidade elementos que poderiam contribuir para o que propunha com essa

dissertação: localizadas em zonas distintas; de diferentes tamanhos, de grande e médio porte; escolas com maior e menor quantidade de professores e estudantes; de Ensino Fundamental; e, se ainda não haviam sido pesquisadas pelo grupo de estudos F3P-EFICE.

Com o nome das escolas em mãos e com uma prévia de aceite dos colaboradores entrei em contato novamente por *e-mail* com o diretor pedagógico para agendarmos um novo encontro. No dia 09 de junho de 2015 às nove horas manhã nos reunimos na SMED, apontei as escolas selecionadas e os motivos pelos quais havia escolhido. O diretor me acessou que eram escolas de fácil acesso e que a equipe diretiva me receberia bem. Então redigiu uma carta de apresentação nominal para que eu entregasse nas escolas no dia em que iria conhecê-las.

Com a carta de apresentação em mãos, marquei com os professores um dia para conversamos e conhecer melhor a escola. Na Escola do Morro¹⁴ pude contar com o apoio inicial de um colega do mestrado que trabalhava nesse local. Ele foi uma espécie de porteiro, mediou a minha entrada na escola e as apresentações iniciais com a direção e a professora colaboradora. Após isso, me afastei dele para que não influenciasse em meu trabalho de campo, e por isso também não o utilizo como colaborador desse estudo. A diretora e vice estavam em uma reunião na SEMD nesse dia, então conversei apenas com Bia, a professora colaboradora desse estudo. Apresentei minhas intenções e o que faria durante minha estadia na escola, entreguei em mãos um resumo do meu projeto de pesquisa e o TCLE para que pudesse levar para casa, ler e me entregar assinado no outro dia.

Após a conversa inicial e todos os protocolos feitos, agendamos e minha próxima vinda à escola para conversar com a direção e dar continuidade ao meu trabalho de campo (Registro do diário de campo, 23 de junho de 2016, Escola do Morro).

Em um segundo momento, Bia, junto com meu colega, apresentaram-me os espaços da escola. As salas de aula, os projetos, a biblioteca, e o espaço da Educação Física. Na minha visita seguinte, encontrei a diretora e a vice-diretora, entreguei a carta de apresentação feita pelo diretor da SMED (Anexo A), e também um resumo do meu projeto de pesquisa. Posteriormente, com o aceite da direção

¹⁴ Os nomes das Escolas, assim como os nomes dos colaboradores e de todos os outros sujeitos que aparecem nessa escrita foram substituídos por nomes fictícios, de modo a consolidar os cuidados éticos da pesquisa.

pedi para que assinassem a declaração de autorização para realização da pesquisa na escola (Anexo B).

Na escola da Lomba, acertei com Felipe (professor colaborador) via *facebook*, e me direcionei até lá com a companhia do meu orientador. Destaco que ele apenas me acompanhou para que eu pudesse aprender o trajeto, mas que durante minhas conversas não se manifestou. Ao chegar à escola o professor estava em conselho de classe, então fui conversar com o diretor e o vice-diretor da escola. Apresentei-me como mestranda no PPGCMH da UFRGS e narrei minhas intenções de pesquisa, alertei que já havia recebido consentimento da SMED para a realização da pesquisa e entreguei a carta de apresentação (Anexo A) ao diretor. Sinalizei também que já estava em contato com o professor da escola e que o mesmo havia demonstrado interesse em participar da pesquisa. Desta forma o diretor me deu as boas-vindas, assinou a declaração de autorização para realização da pesquisa na escola (Anexo B), me entregou alguns horários do professor, se colocou a disposição para me auxiliar no que fosse preciso e foi chamar Felipe.

Encontrei o professor na sala dos professores, a conversa foi rápida pois ele estava participando do conselho de classe, de uma de suas turmas. Entreguei ao professor um resumo do meu projeto de pesquisa, o TCLE e apresentei quais eram as minhas intenções na escola durante meu trabalho de campo. Felipe, pareceu inicialmente mais recatado que Bia, mas se colocou a disposição, e confirmou os horários em que estaria na escola para que pudesse iniciar meu mergulho nessa cultura.

O professor me inteirou dos seus horários e turnos na escola. Apontou que trabalha com o segundo e terceiro ciclo. Conversamos cerca de uma hora e depois ele precisou retornar ao conselho de classe (Registro do diário de campo, 01 de julho de 2015, Escola da Lomba).

É importante destacar que mesmo fazendo os acertos com as escolas e os professores nesse primeiro momento, o trabalho de campo se coloca como uma constante negociação, pois é preciso manter o vínculo e confiança dos sujeitos que estão participando da pesquisa. No sentido de apresentar ao leitor os campos de investigação, discorro nas próximas páginas uma apresentação das escolas selecionadas para a investigação desse estudo. Posteriormente, apresento os professores colaboradores dessa pesquisa, os critérios de seleção e os elementos singulares de identificação desses professores.

3.3.3 Os campos de Investigação – Escola da Lomba e Escola do Morro

Este estudo foi realizado em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, denominadas de E. M. E. F. do Morro, e E. M. E. F. da Lomba. As escolas foram selecionadas por atenderem critérios de seleção, já descritos nas seções anteriores. Desta forma, apresento nesse momento, a partir dos meus apontamentos e registro nos diários de campo, as Escolas do Morro e da Lomba, onde foram realizadas e construídas as aprendizagens desse estudo.

Escola Municipal de Ensino Fundamental do Morro

A escola foi criada pela força da união da comunidade onde se localiza. Nesta comunidade havia outra escola, que acolhia todas as demandas escolares existentes. Com o passar do tempo, houve um acréscimo da população vinda do interior e de áreas de risco. Em 1986, houve uma demanda maior de alunos para as vagas existentes. Esse foi o grande motivo para a comunidade levantar sua bandeira de reivindicações exigindo do prefeito em exercício, uma solução para a falta de vagas (SMED, 2016).

Segundo a SMED (2016), em 23 de outubro de 1986, foi inaugurado o primeiro pavilhão, em madeira, da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto. Em 05/10/87 é inaugurado mais um pavilhão pelo Prefeito Municipal e Secretária de Educação, que atendia a crescente demanda da comunidade. Com o crescimento da escola surge a necessidade de implantar-se uma biblioteca, para enriquecer e complementar o estudo dos alunos. Mais uma vez a mobilização da comunidade foi fundamental para que o acervo constituir-se, também com a participação ativa dos educadores¹⁵.

Houve várias mudanças em seus prédios e tamanhos. Somente no ano de 2003 é que o prédio atual da escola ficou pronto. No ano de 2016 a Escola do Morro completa 30 anos de existência. A escola se localiza em zona periférica, da qual eu ainda não havia tido contado.

¹⁵ Informações consultadas no site da SMED, <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas>, em 10 junho de 2015.

Durante o trajeto para a escola procurei observar atentamente o caminho percorrido. Pude perceber que o aspecto ambiental, geográfico e social dos lugares se modificava. Deixei de acompanhar ruas mais limpas e passar a olhar mais lixos no chão das estradas, e estas deixaram de ser espaçosas e passam a se estreitar, em alguns casos passando apenas um carro ou ônibus por vez. Quanto mais próximo chegávamos da escola, mais morro subíamos. Outro elemento que observei foram os locais de moradia, os prédios e apartamentos foram dando lugares a casas mais baixas e pequenas, bem pequenas, muito próximas umas das outras. Crianças e adolescentes nas ruas, pequenos comércios locais, cachorros e cavalos com carroças também eram comuns. Descemos na parada que fica uma esquina mais ou menos da entrada da escola. A primeira visão da escola é dos carros dos professores que ficam na entrada da escola, a direita fica a quadra de esporte com muros ao seu redor, mas não é coberta, e a esquerda ficam algumas casas. A rua é sem saída, pois o fim dela dá início a escola (Registro do diário de campo, 23 de junho de 2016, Escola do Morro).

A escola se caracteriza como de porte médio e atende 928 estudantes, distribuídos em todo o Ensino Fundamental. Possui três andares com dois grandes blocos. No térreo ficam a direção, secretaria, duas salas de aulas, refeitório, sala de informática, saguão onde ocorre algumas das aulas de Educação Física e a quadra aberta. Nos outros andares ficam as salas de aula, sala dos professores, salas de coordenação e a biblioteca.

É uma escola de médio porte, mas bem povoada, tanto pelos professores como pelos estudantes. Pelos primeiros envolvimento com os sujeitos, pude compreender que há uma divisão simbólica entre os turnos da escola, e que acabam influenciando no processo de socialização e nas relações micropolíticas construídas pelos sujeitos dessa escola. Algumas posições hierárquicas que tem em um dos turnos não tem no outro, pela própria falta de professores (Registro do diário de campo, 15 de agosto de 2015, Escola do Morro).

Durante meu trabalho de campo, foi possível observar que os professores e os estudantes apresentam um convívio social tranquilo. As rampas que dão acesso aos andares da escola servem como locais para as corridas dos estudantes, principalmente quando o sinal do recreio ou da final da aula toca.

Os professores sempre se reúnem na sala dos professores para conversar durante o intervalo. Ela serve também como um local de espera, nas trocas de turnos, para os professores que ficam o dia toda na escola. Pelas minhas observações a escola apresenta algumas características que ajudam a construir a cultura dessa escola.

Escola Municipal de Ensino Fundamental da Lomba

A Escola da Lomba, foi criada em 26 de novembro de 1959, na Vila Padre Cacique, Lomba do Asseio, s/nº, bairro Cristal. Em abril de 1966, foi transferida para o endereço desse momento atual em que se realizou a pesquisa. Tinha 178 alunos matriculados de 1ª a 4ª série. Em 04 de agosto de 1988 foi construído e entregue o novo pavilhão da escola que comporta os estudantes até esse momento atual da pesquisa.

No momento de escritura desse trabalho, a escola contava com aproximadamente 1300 alunos, distribuídos em três turnos, assistidos por 90 professores, 19 funcionários e 7 estagiários.¹⁶ A escola é composta por três grandes blocos, onde ficam as salas de aula, biblioteca, salas dos professores, coordenações, direção e secretaria. Nos fundos do terceiro bloco há uma casinha de madeira que comporta duas salas de aulas.

Na Escola há um saguão coberto, onde estão as duas cestas de basquete, um pátio aberto, onde acontece a maioria das aulas de Educação Física, uma quadra aberta e um ginásio que também pode presenciar grande parte das aulas de Educação Física do professor Felipe.

O trajeto da escola da Lomba é um pouco diferente da Escola do Morro. Ao pegarmos a estrada que leva para a escola, pude observar um caminho que é mais arborizado, com as ruas asfaltadas e largas, de fácil acesso. Mas a escola não fica a beira dessa rodovia, precisamos descer um morro para chegar até a Escola, e aí sim, a semelhança entre as comunidades começou a aparecer. Observei uma estrada apertada e muitas casas pequenas próximas umas das outras. A escola fica em uma baixada no meio da comunidade (Registro do diário de campo, 01 de julho de 2015, Escola da Lomba).

A equipe de professores é engajada, dialogam, trocam ideias. A sala de professores é sempre bem povoada pelos sujeitos e nas trocas de turnos há sempre os professores que ficam esperando nela. Diferente da escola do Morro, a equipe diretiva e pedagógica parece estar mais articulada com os professores, é comum vê-los conversando sobre os problemas corriqueiros que acontecem na escola. Outro elemento que se difere da escola da Lomba é o sinal da escola, que ao invés de

¹⁶ Informações consultadas no site da SMED, <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas>, em 10 junho de 2015.

uma sirene é o som de uma música, ela varia durante o mês. Há as músicas para entrada e saída dos turnos, para o início e final do recreio e para as trocas de professores. Esses elementos ajudam a construir a cultura dessa respectiva escola.

3.3.4 Colaboradores da pesquisa

Apresento nessa seção os critérios utilizados para fazer a seleção dos colaboradores e também os apontamentos que fiz em meus diários de campo, que me auxiliaram a descrever os sujeitos envolvidos de forma direta nesse estudo. Após minha conversa com o Diretor Pedagógico da SMED e com a listagem dos professores nomeados no último concurso do Município de Porto Alegre do ano de 2012, sob o edital nº 139, iniciei o contato com os nomeados para identificar quem eram os professores iniciantes e onde estavam lotados. Encontrei um total de 306 professores de Educação Física aprovados, e ao buscar os professores nomeados, até meados de junho de 2015¹⁷, foram encontradas 54 pessoas.

Deste modo, iniciei a identificação dos professores iniciantes. Realizei uma rede de conversas com meus colegas do grupo F3P-EFICE, busquei os nomes dos professores nas redes sociais, e entrei em contato me apresentando, e questionando alguns elementos que pudessem me auxiliar nesse processo. A partir das respostas e das identificações inicial, foi totalizado 12 professores que se encontravam no início da carreira docente.

De acordo com a pesquisa etnográfica, o pesquisador precisa mergulhar no campo investigado, por isso, minha disponibilidade para o trabalho de campo era de seis turnos semanais. Com isso, investigar doze colaboradores ficaria inviável para o que me propunha. Desta forma, elegi alguns critérios de inclusão e outros de exclusão para a seleção dos professores colaboradores.

Como critério de inclusão dos professores colaboradores desse estudo, adotei a representatividade tipológica desses sujeitos, que segundo Molina Neto (2010) é um perfil das pessoas que estão envolvidas em um caso particular, considerando:

¹⁷ Foram consultados no site da prefeitura municipal de Porto alegre http://www2.portoalegre.rs.gov.br/concursos/default.php?reg=80&p_secao=19, acesso dia 06 de junho de 2015.

A) ser professor iniciante. Os colaboradores para atender os critérios da pesquisa precisam estar, com no máximo 05 anos de docência, a partir dos pressupostos de Reali; Tandredi e Mizukami (2008) e Marcelo Garcia (2010);

B) atuem em uma ou mais escolas do ensino público, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre;

C) que tenham a RMEPOA como o primeiro local de trabalho, ou se já trabalharam em escolas estaduais de Porto Alegre - RS;

D) que trabalhem em diferentes etapas de escolarização; e,

E) participação espontânea apresentado por Molina Neto (2010).

Com esses critérios de inclusão, o total de 12 professores diminuiu para sete professores iniciantes nomeados na RMEPOA. Esses sete professores passam ainda pelos seguintes critérios de exclusão:

A) Estarem lotados em escolas que já foram estudadas pelos participantes do grupo de estudos F3P-EFICE;

B) Que não responderam meus *e-mails* e mensagens de convite a participar da pesquisa;

C) Estavam lotados em escolas que havia colegas do grupo realizando pesquisas; e,

D) Por não estarem dispostos a participarem do estudo.

A partir dos critérios elencados acima, foram selecionados dois professores colaboradores, que assumem o protagonismo nessa investigação, denominados de professor Felipe e professora Bia.

Professores	Bia	Felipe
Escolas	E. E. B. E. F. Morro	E. E. B. E. F. Lomba
Idade	25 anos	33 anos
Local e ano de formação	PUCRS em 2013	IPA em 2009
Tempo de atuação	01 ano e 08 meses	3 anos
Local de trabalho	RMEPOA e na Rede Estadual em Viamão - RS	RMEPOA
Carga horaria	60 horas/semanais	40 horas/semanais
Especialização Lato Sensu	Treinamento Esportivo	Motricidade Infantil
Singularidades dos professores	Trabalha 20 horas na Rede Estadual e 40 horas na RMEPOA, e nessa mesma rede cumpre 20 horas como coordenadora de turno. Seu ingresso foi de 20 horas, sendo dividido sua carga horária em duas escolas. Posteriormente acumulou apenas nessa respectiva escola, e no meio do ano aumentou sua carga horária.	Trabalhou dois anos na Rede Estadual, em Porto Alegre, pediu exoneração quando foi nomeado na RMEPOA, onde concentra suas 40 horas. Nessa escola possui um ano de atuação docente. Trabalhou com projetos de handebol em duas escolas municipais enquanto estava lotado no estado.

Quadro 03: Dados de identificação dos professores colaboradores do estudo
Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Em um segundo momento, participaram desse estudo alguns colaboradores privilegiados, que possuíram maior relevância para a investigação, ou seja, que estiveram ligados de alguma forma com os colaboradores principais e com o fenômeno investigado (diretores, coordenação pedagógica, professores experientes ou iniciantes, de Educação Física ou de outras disciplinas).

Professora Bia

Bia, docente da Escola do Morro, possui 25 anos, e reside em Viamão – RS. Se formou no segundo semestre de 2013 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre. Buscou especialização em treinamento esportivo, concluído no segundo semestre do ano de 2015.

No mesmo ano de sua formação inicial passou concomitantemente nos concursos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e na Rede Estadual de Viamão, em ambos com regime de trabalho de 20 horas semanais, totalizando 40 horas semanais. Na RMEPOA, o ingresso de Bia se deu de forma dividida, ou seja, suas 20 horas semanais foram distribuídas em duas Escolas, a do Morro e uma outra, próximo a esta.

A professora passou um semestre todo com essa divisão, mas por relatar que se sentia cansada e por permanecer pouco tempo em ambas às escolas, fez uma solicitação junto com SMED para agrupar suas vinte horas em apenas uma das escolas. Por motivos de aproximação com alguns professores, em especial os iniciantes que entraram no mesmo período que a professora, ela pediu remanejamento para a Escola do Morro.

Em junho de 2015, Bia concentrou suas 20 horas semanais nessa respectiva escola e ainda aumentou mais 10 horas em seu regime de trabalho. Totalizando 30 horas semanais na Escola do Morro, sendo que dessas, 10 horas ela cumpria na função de coordenadora de turno¹⁸ na Escola.

Logo em agosto de 2015, a professora agregou mais 10 horas nessa mesma escola, aumentando sua carga horária para 40 horas, sendo que dessas 20 são

¹⁸ A função da coordenadora de turno, pelas minhas observações se caracteriza com uma função da pessoa que mantém a ordem na escola. Ou seja, organiza o recreio, distribui materiais aos professores, faz rondas no interior da escola para vigiar os estudantes, e se encarrega dos estudantes que são retirados das salas de aula, pelos outros professores, encaminhando para as outras coordenações.

destinadas a coordenação de turno. Desta forma, a professora possuía um regime de trabalho de 60 horas semanais, 40 horas na RMEPOA e 20 horas na Rede Estadual de Viamão/RS.

Assumir a coordenação de turno na escola possibilitou a professora, enquanto iniciante na cultura, que se aproximasse mais dos sujeitos e dos próprios estudantes. Esse movimento fez com que ela identificasse os espaços e tempos escolares mais facilmente que outros professores, que certamente levariam mais algum tempo. Por outro lado, essa função em alguns momentos pode influenciar na socialização docente dessa professora iniciante, pois precisa tomar algumas decisões e se impor perante os demais professores, o que pode fazer com que fragmente um pouco o vínculo construído entre os sujeitos.

Até o momento da realização desse trabalho de campo, Bia possui um ano e oito meses de atuação docente, sua experiência enquanto professora iniciou quando assumiu a nomeação nos concursos. Anteriormente sua experiência foi no âmbito escolar, mas não possibilitava incorporar o papel da docência de modo efetivo. Suas aulas apresentam uma dinâmica recorrente. Ou seja, parecem apresentar as mesmas características. Ela direciona em um primeiro momento a aula, para que atenda os objetivos criados por ela. No segundo momento, abre espaço para o momento livre, que pelas minhas observações se caracteriza como um acordo com os estudantes. Nesse momento livre, os estudantes escolhem o que fazer, mas ela sempre enfatiza que todos precisam realizar alguma prática corporal.

Professor Felipe

Felipe, docente da Escola da Lomba, tem 33 anos, reside na cidade de Porto Alegre – RS. O professor se formou no ano de 2009 no Centro Universitário Metodista IPA, também em Porto Alegre. Em 2012 finalizou sua especialização em motricidade infantil na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O professor antes de assumir a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, estava lotado com um regime de trabalho de 40 horas semanais, distribuídos em duas escolas da Rede Estadual, dessa mesma cidade. Pediu exoneração para assumir a nomeação no município por poder concentrar suas 40 horas semanais apenas em uma escola, e também pela estabilidade financeira que o município de

Porto Alegre oferece.

Felipe, reside na zona norte, e as escolas estaduais em que estava lotado ficam cerca de dez minutos de sua casa. Hoje, a escola que está trabalhando fica na zona leste de Porto Alegre, leva cerca de uma hora de carro para fazer trajeto casa e escola, ou ainda se preferir pode pegar três ônibus para chegar em seu local de trabalho. Mesmo com toda essa logística, o professor destaca que financeiramente é mais viável que trabalhar perto de casa e trabalhar em uma escola estadual e receber menos.

Durante meu trabalho de campo, foi possível em alguns momentos identificar o professor se movimentando para trocar de escola, justamente pela intensa logística de deslocamento. Recebeu algumas negativas da SMED pelo fato de não estar no período de fazer esses pedidos. Por isso resolveu ficar na Escola da Lomba alegando que também foi bom, pois gostava muito da interação que possuía com seus pares.

Na Rede estadual, o professor trabalhou por dois anos e concomitantemente realizava projetos esportivos em algumas escolas municipais. Faz um ano que o professor está lotado na Escola da Lomba. As aulas do professor se caracterizam de certa forma como um período livre, onde os estudantes se agrupam com os demais e escolhem as práticas corporais que pretendem realizar naquele dia. Durante minhas observações não consegui presenciar outro formato de aula.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÃO

Tão importante quanto a escolha do local e dos sujeitos da pesquisa são os instrumentos de coleta de informações. A etnografia propõe alguns instrumentos que auxiliam da melhor forma possível o pesquisador para que se concentre e capte todas as informações necessárias do campo. Assim, para a coleta de informações durante meu trabalho de campo, me apropriei de três instrumentos: a observação participante (das aulas e do contexto escolar), a entrevista semiestruturada e o diário de campo.

3.4.1 Observação participante

Dentre as técnicas de coleta de informações que a etnografia oferece, a observação participante é uma ferramenta de extrema importância para a pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). Cabe ao pesquisador, além da condição do uso dos sentidos com vistas a perceber a realidade e as interações pessoais, ser o mediador entre as informações da coleta e o emprego dos instrumentos ao longo de todo o processo de investigação, a observação participante consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, aqui no caso o contexto escolar.

Negrine (2010) aponta a importância de uma espécie de treinamento, principalmente para o pesquisador iniciante. Este momento busca exercitar uma descrição densa do que foi observado, porém com registros que não estejam contaminados com juízos de valores que podem prejudicar as análises dos dados. “A observação de uma determinada situação quanto mais descritiva for, mais saudável se apresenta ao momento seguinte, isto é, momento de análise das informações” (NEGRINE, 2010, p. 65).

Este recurso metodológico me proporcionou um diálogo direto, não só com os sujeitos envolvidos no processo investigativo, mas com todos os outros que estiveram ao meu redor, durante a pesquisa realizada. Para André (1995, p. 28), “[...] a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

O processo interativo que centraliza a observação participante permite ao pesquisador situar-se em diferentes ângulos, com olhares atentos para os significados que pretende extrair dos sujeitos, acerca do fenômeno investigado do próprio contexto em observação. Geertz (2008) recomenda que a observação seja acompanhada de uma descrição densa daquilo que foi observado, indo além da aparência dos fatos, reconhecendo que os acontecimentos do cotidiano se inter-relacionam com estruturas sociais mais amplas.

Deste modo, a observação participante é uma técnica de produção de dados essencial na pesquisa etnográfica pelo fato de provocar maior aproximação do pesquisador com o contexto investigado. Exige a presença constante do etnógrafo na cultura a ser investigada e seu envolvimento deve se dar em múltiplas ações e em diferentes momentos, devendo considerar cada situação como fonte de informações e aprendizagens.

Segundo Negrine (2010), a observação constitui-se em um instrumento valioso para a pesquisa qualitativa, o autor ainda afirma que é necessária uma pauta prévia, para que não se perca informações relevantes e que principalmente para que não se afaste do objetivo da pesquisa. Sendo assim, o roteiro desse instrumento (Apêndice F) foi criado a partir dos meus objetivos com a pesquisa. Foram observadas as aulas dos professores de Educação Física e cotidiano da escola, ou seja, os momentos de planejamento e reuniões pedagógicas, o recreio e a sala dos professores.

O processo de observação, não é dos mais fáceis para o pesquisador. Foram muitos os momentos em que precisei observar de longe as cenas do cotidiano, e ainda assim enxergar nelas elementos que ficam subentendidos. Ou seja, a leitura do campo se constituiu durante minha permanência, uma observação levava a outra. Os elementos foram articulando-se e materializando-se em meus diários de campo. Precisei também, em alguns momentos, não expressar meus sentimentos perante as situações corriqueiras do cotidiano, para que não induzisse ou não influenciasse os sujeitos participantes da pesquisa. Foi um processo de aproximação, mas também de distanciamento, que acontecia cotidianamente nas escolas.

3.4.2 Diário de campo

O diário de campo consiste no documento em que o pesquisador registra todas as informações que permeiam o processo de investigação, a partir da negociação de entrada nas escolas, até as peculiaridades e curiosidades do ambiente estudado. Ele se caracteriza por ser um instrumento de registro diário. De acordo com Minayo (1993, p. 100), nos diários de campo

constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais.

Dessa forma, o diário de campo teve como objetivo registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa. Por meio dos registros, pude estabelecer relações entre as minhas vivências na pesquisa e o aporte teórico construído e apropriado. Os registros foram ser feitos diariamente, sempre datados, sinalizando os sujeitos envolvidos, o local, a situação observada,

as condições que podem estar interferindo no fato, a influência da rotina e as normas institucionais do fenômeno. Sobre o diário de campo Triviños (1987, pg. 157) contribui apontando que:

Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades (p. 157).

Nesse mesmo sentido Bogdan e Biklen (1994) observam que depois da volta de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador descreva, preferencialmente, em formato de texto o que aconteceu. Pois há momentos em que só o pesquisador vai presenciar, e nesses momentos o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois da entrevista (BOGDAN; BIKLEN 1994), por isso, o diário se torna o fiel instrumento do pesquisador, onde nele é descrito tudo o que se vê e se sente.

Descrever um diário de campo leva tempo e cuidado, para que não se esqueça dos detalhes de cada situação. É um esforço denso, mas necessário para a retomada das análises. Os diários foram organizados pelos dias de observações, semanas e meses. Ainda dividi em pastas que identificavam as duas escolas que foram observadas. Meus diários eram escritos, nos mesmos dias em que observava as escolas. No tempo em que permanecia nas escolas, mantinha em minhas mãos um caderno e uma caneta, em alguns momentos o celular para poder registrar alguma gravação ou bater alguma foto.

As anotações pequenas ou os lembretes, eram feitas na própria escola, entre uma aula e outra, ou enquanto observava as aulas de Bia e Felipe. As descrições dessas anotações iniciam no momento em que pegava o ônibus, ou quando chegava em minha casa. Sentava-me em frente ao computador e descrevia tudo minuciosamente para que não esquecesse nenhum momento, e aproveitava que as vivências ainda estão “quentinhas”. Ao mesmo tempo em que descrevia as situações do cotidiano, fazia minhas análises preliminares para que pudesse em um segundo momento na escola observar e responder minhas inquietações.

3.4.3 Entrevista semiestruturada

Outro instrumento utilizado para contemplar as coletas de informações e também como uma forma de dialogar sobre as experiências dos professores colaboradores, foi a entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Negrine (2010) contribui com o debate ao afirmar que as entrevistas utilizadas como instrumentos de investigação envolvem desde “entrevistas formais” onde é um conjunto de perguntas; as “menos formais” onde o entrevistador fica com uma liberdade maior, podendo ampliar o roteiro de entrevista de acordo com a situação adequada e também podem ser as “informais” onde não segue nenhum tipo de roteiro. O autor ainda aponta outras definições de entrevistas, e uma delas foi a que optei para esta pesquisa, a entrevista semiestruturada.

É “semiestruturada” quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam sobre o que pensa. (NEGRINE, 2010, p 76).

Segundo Negrine (2010) utilizando essa forma de entrevista, é possível garantir um emaranhado de informações importantes, além de que, ela possui uma grande flexibilidade, pois através do diálogo deixa o entrevistado mais à vontade, não ficando um momento muito diretivo, e assim se o entrevistador acreditar que é adequado realizar perguntas que não estão no roteiro pode acrescentar a mesma, desde que seja relevante ao assunto tratado.

Desta forma o roteiro da entrevista (Apêndice D) foi construído durante minha permanência nos campos investigados, a fim de contemplar pequenas “frestas” que ficaram pendentes em minhas observações. O roteiro também foi construído de acordo com os objetivos desse estudo, e com a finalidade de responder a problemática de investigação.

Por mais que tivesse alguma vivência na iniciação científica com esse instrumento, senti que foi um novo momento, que se caracterizou de forma diferente,

talvez pela própria aproximação que construí com os professores, ou por apreender a escutar, sem pressa o que queriam me contar.

As entrevistas foram feitas em salas de aulas, nas próprias escolas, organizei um lugar calmo e silencioso, para que Bia e Felipe pudessem se sentir a vontade para dialogar. Começamos um aquecimento, retomando alguns dados de identificação desses professores, e depois ela aconteceu de forma natural, mas sempre direcionada para meu foco de estudo. Sempre que surgia em uma das falas algo que não estava no roteiro, eu pedia para que continuassem ou me explicassem melhor o que estavam narrando. Ela aconteceu de forma dialogada, como uma conversa, em que meio as risadas os professores já apresentavam suas intenções ou seus entendimentos sobre alguns elementos do cotidiano escolar.

Após a realização da entrevista, foram feitas as transcrições. Que também demandaram um tempo, concentração e organização de minha parte, para que pudesse descrever na íntegra, as falas dos professores. As entrevistas foram organizadas e separadas, por professores e escolas estudadas.

3.5 PROCESSO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Destaco que este estudo se propôs a investigar a socialização docente de professores de Educação Física iniciantes na carreira docente, mas que não buscou generalizar análises das informações construídas e apresentadas mais adiante. Ainda destaco que o processo de análise desse estudo iniciou juntamente com os primeiros contatos realizados, tanto com a mantenedora SMED, quando com a escola e os professores colaboradores.

Meu trabalho de campo nas Escolas do Morro e da Lomba, tiveram duração de seis meses. Nesses meses, passei a frequentar as escolas semanalmente por no mínimo dois turnos cada.

	Escola da Lomba	Escola do Morro	Total
Quantidade de dias observados	15 dias	18 dias	33 dias
Horas de observações	72h30min	89h30min	162h00min
Diários produzidos	15 diários / 65 folhas	18 diários / 71 folhas	33 diários / 136 folhas
Entrevistas	Felipe 00:43min	Bia 01h07min	01h50min
Transcrição	04h17min	05horas	09h17min

Quadro 05: Organização das informações recolhidas no trabalho de campo e nas entrevistas
Fonte: Diário de campo da pesquisadora e entrevista realizada com os colaboradores.

Apos minhas descrições dos diários e das entrevistas, iniciei um processo de identificação das unidades de significados, apresentando elementos ou sínteses do que era recorrente nos campos estudados. Esse processo, me auxiliou na construção das categorias de análises. Emergiram dos meus diários 33 diários de campo, 446 unidades de significados, e das entrevistas realizadas com a professora Bia e o professor Felipe totalizaram 218 unidades, totalizando 664 unidades de significados.

Todo esse material foi separado em pastas que identificam as escolas e os dias, semanas e meses de observações. Posteriormente foram analisados a partir do campo sociológico, literatura escolhida para embasar essa dissertação de mestrado.

3.5.1 Triangulação das informações

No processo analítico os dados recolhidos com os instrumentos de pesquisa foram organizados em categorias. Esse processo aconteceu com o levantamento das unidades de significado (FERRER CEVERO, 1994 apud MOLINA NETO, 2010) originadas pelo movimento de triangulação das informações. Para Triviños (1987), a triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.

Segundo a técnica da triangulação e supondo que estamos estudando sujeitos determinados, supervisores da educação, por exemplo, e a especificação de suas funções nas escolas, nosso interesse deve estar dirigido, em primeiro lugar, aos Processos e Produtos centrados no Sujeito; em seguida, aos Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro- organismo social no qual está inserido o sujeito (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Assim, nessa pesquisa a triangulação dos dados se deu pelo o que o autor apresenta para dinamizar esse processo, em três etapas. A pré-análise, onde é feito a organização do material, a descrição analítica, onde segundo Triviños (1987) o material de documentos que constitui o corpus é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos, e por último a fase de interpretação referencial, a partir dos materiais adquiridos e

organizados na primeira fase. É nessa fase que “se deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem” (TRIVIÑOS, 1987, p.162).

É importante ressaltar que a participação dos colaboradores e da instituição se deu de maneira espontânea, e também que seus nomes foram substituídos por fictícios para que se preserve a identidade dos participantes e das instituições, considerando os cuidados éticos e morais da pesquisa, que foram rigorosamente observados através das orientações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Atentando aos procedimentos éticos da pesquisa, os professores colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), onde neste, tratei de explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos que foram utilizados. Também vale ressaltar que os dados da coleta foram tratados de forma sigilosa, ficando apenas sob minha responsabilidade todas as gravações e transcrições, e que foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

3.5.2 Validez interpretativa

Para que o conhecimento produzido deste estudo sirva de fonte para outras pesquisas, me propus a validar as análises construídas. Assim, as entrevistas foram transcritas com fidelidade, sem alteração dos vocábulos utilizados, para evitar a contaminação de informações (NEGRINE, 2010). As descrições dos diários de campo foram feitas de forma densas e minuciosas para que possam clarear todos os fatos ocorridos para posteriormente analisa-los.

Ao apresentar a validade, me debruço em Molina Neto (2010), o autor afirma que há três níveis de validade: descritiva, interpretativa e teórica. Para dar conta do primeiro nível descrito pelo autor, depois de realizadas as entrevistas transcritas foram encaminhadas aos colaboradores para eles pudessem ler e se preciso acordar ou discordar das suas colocações. Para atender o segundo nível, que é a validade interpretativa, pedi para que professores mais experientes pudessem ler e construir as apreciações e comentários, de modo a discutir e aprofundar a plausibilidade e coerência das descrições e interpretações.

Na validade teórica, as informações coletadas e analisadas foram validadas em um processo de triangulação dos dados. A triangulação segundo Molina (2010, p. 110) “impede a aceitação das impressões iniciais e, dessa forma, tanto a técnica da triangulação das fontes como técnica de coleta de informações, se processam simultaneamente uma vez iniciada a pesquisa”. Ou seja, validade teórica se deu pela articulação e junção, dos dados empíricos com os referencias apresentados.

3.6 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA QUALITATIVA

Os cuidados éticos durante a realização desta pesquisa seguiram os seguintes passos:

- 1) Apreciação e aprovação deste projeto pela Comissão de Pesquisa da ESEF/UFRGS e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS;
- 2) Autorização das escolas através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional;
- 3) Negociação de acesso diretamente com os professores de Educação Física das escolas, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a possibilidade permanente de desistir do estudo a qualquer momento;
- 4) Substituição dos nomes verdadeiros dos professores e das escolas por nomes fictícios para preservar as suas identidades;
- 5) Devolução das entrevistas para os colaboradores para avaliarem o conteúdo e fazerem algum reparo caso julguem necessário;
- 6) Cuidado nas descrições e interpretações que não gerem prejuízo moral às instituições e aos colaboradores.
- 7) Compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos durante a pesquisa.

CAPÍTULO 04 – ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Pari passu à coleta de informações, realizou-se também o processo de análise dos mesmos. A natureza social que caracteriza as relações educacionais determina minha decisão por inscrever esta investigação dentre os parâmetros de pesquisa qualitativa a partir de um estudo etnográfico.

A análise das informações configura o momento em que o pesquisador se vê em volta de muitos achados, construídos pelas observações, pela entrevista semiestruturada, e pelos registros no diário de campo. Assim, olhar os dados e lê-los seguindo uma vertente analítica, implica, às vezes, fazer as escolhas e, a partir delas, as análises. O campo proporciona muitos acontecimentos, é importante sempre resgatar o objetivo central da pesquisa, para que a coleta das informações seja direcionada para o que se propõem o estudo.

Analisar os dados e apresentar, reflexões que me auxiliaram na compreensão e interpretação de como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física iniciantes foi o intento deste capítulo. Procurei, em suma, sistematizar os seis meses de trabalho de campo na Escola da Lomba e do Morro, e ainda as entrevistas realizadas com a professora Bia e o professor Felipe. Nessa sistematização, emergiram um total de 664 unidades de significados, que foram agrupadas por temáticas e deram origem as categorias de análise, que serão apresentadas a seguir.

Apresento sequentemente três grandes categorias de análises, que estão divididas em subseções para a melhor compreensão dos leitores. Essas categorias, sequencialmente, dialogam com o referencial embasado no campo da sociologia das profissões (DUBAR, 1996; BERGER; LUCKMANN, 2012) e ainda são aproximados ao campo da formação de professores.

Para sustentar minhas reflexões, explico excertos dos meus diários de campo, e das entrevistas realizadas com Bia e Felipe, que constituem, de algum modo, o processo de socialização docente desses sujeitos. Ainda destaco que não é objetivo dessa dissertação generalizar as informações e as reflexões apresentadas nessa seção, abrindo espaços para novos questionamentos e compreensões acerca do fenômeno estudado.

4.1 O PROCESSO ORGANIZACIONAL E OS LUGARES SIMBÓLICOS DOS SUJEITOS NA CULTURA ESCOLAR: CONSTITUINDO REDES DE INTERAÇÕES

A escola é um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamento circunstanciais ou profundos (TARDIF; LESSARD, 2013, p.55).

Início a apresentação desta categoria, refletindo sobre os momentos que presenciei no campo e que me ajudaram a compreender o funcionamento estrutural e organizacional das escolas. Entendo ainda, que a partir dessas estruturas que já estão constituídas nas escolas, é que os professores iniciam seu processo de aproximação, identificação e interiorização com a cultura escolar e seu trabalho docente.

Trato de apresentar a análise e discussão entre o cruzamento da literatura escolhida com os elementos observados no campo. Deste modo, proponho apresentar os achados que me auxiliaram a identificar e compreender os lugares simbólicos que cada sujeito da escola desempenha no processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes.

Neste momento, me dedico a apresentar os elementos singulares e comuns dos contextos educacionais estudados a partir das interações dos sujeitos que compõe esses espaços. Entendendo, que as interações humanas fazem parte da vida cotidiana da cultura escolar, ou seja, ela acontece com todos os sujeitos, de forma mais ou menos orgânica.

Para tanto, as apresentações das análises foram desenvolvidas em cinco seções. No primeiro momento, apresento aos leitores a partir das minhas interpretações sobre os campos e sujeitos estudados, as redes de interações dos professores de Educação Física iniciantes. Posteriormente, as próximas seções contemplam os elementos que compõem as redes de Bia e Felipe: A sociedade, SMED, cultura e os pares socializadores.

4.1.1 As redes de interações de Bia e Felipe: tecendo fios de socialização

A docência, desde que existe, acontece em um local socialmente construído e organizado, ou seja, em uma escola. A escola, segundo Tardif e Lessard (2013), possui características organizacionais que influenciam no trabalho dos sujeitos que compõem a cultura escolar. Essas influências acontecem tanto positiva quanto negativamente, no caso dos professores iniciantes, que é o foco dessa pesquisa, a forma como a escola está organizada pode integrar ou afastar o professor da cultura, pode amenizar os encontros iniciais ou pode potencializar o desencontro entre o sujeito e a escola, fazendo com que ele continue investindo ou desinvestindo da carreira docente (HUBERMAN, 1995).

Para Tardif e Lessard (2013) a escola é uma organização ampla e aberta, ou seja, sofre intervenções internas e externas. Caracterizo, como influência interna, os sujeitos que além de compor a cultura escolar, estão presentes cotidianamente e fazem parte do meio institucional e orgânico da cultura - os estudantes; os professores; a equipe diretiva; o pessoal da limpeza e o pessoal do refeitório da escola. Podem-se caracterizar como influenciadores externos, os pais dos estudantes; a comunidade em que ela se encontra e principalmente, o sistema educacional que a rege, neste caso, a SMED.

Deste modo, é possível pensar que o que acontece no interior e exterior da escola pode ser considerado, como interações humanas, onde os sujeitos influenciam e sofrem influências rotineiras e cotidianas. Essas interações sociais na vida cotidiana dos sujeitos, segundo Berger e Luckmann (2012), compreendem basicamente a relação de indivíduo frente ao outro, onde este passa a reconhecer o outro, a traçar no outro uma tipificação, ou seja, atribui ao outro uma personalidade. Essas relações existentes na escola não podem ser compreendidas como sinônimo de socialização. Por isso entendo que as relações pessoais estabelecidas pelos sujeitos fazem parte da cultura escolar, foram estabelecidas pelos indivíduos que estão envolvidos com a cultura.

Fontes, Fonseca e Duarte (2003, p.03), apresentam que nesse processo de socialização integrando um grupo social – neste caso, os sujeitos da cultura – “o professor está em contínua interação com os outros e em permanente reconstrução individual, implicando a ele aprendizagens relativas às suas interações com o meio profissional”. É possível identificar que essa interação acontece ao se pensar os elementos burocráticos da organização escolar (quando é recebido, acolhido e

incorporado ao meio cultural) ou ainda aos elementos pessoais, quando os sujeitos confrontam e interiorizam a cultura estabelecida na escola.

Deste modo, compreendo que a “composição” do professor iniciante em uma cultura desconhecida, se dá a partir da identificação, compreensão e interiorização do que já está estabelecido na escola. O professor passa a compor uma cultura em duplo movimento, que possui uma rotinização prévia constituída pelos sujeitos, o iniciante passa a compreender a realidade, se identificando com aqueles espaços e com os demais sujeitos. Ele passa a fazer parte da rotinização da vida cotidiana da cultura escolar, que segundo Berger e Luckmann (2012, p.35), se trata de uma “realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles”.

O processo de socialização está constituído nas escolas de diferentes formas, por isso, está pautado no campo da autonomia escolar e docente, frente às demandas institucionais da mantenedora (SMED). Quando o professor iniciante ingressa na escola, a rotina construída e estabelecida pela cultura pode se romper, se moldar, pelo próprio confronto de rotinas, de culturas. O iniciante que ingressa, chega carregado de um capital cultural, de normas e regras, compreendidas por ele como importantes, mas encontra na escola outros sujeitos com outras singularidades.

A Escola do Morro e a Escola da Lomba (assim como as outras escolas), encontram-se em lugares distantes da região central de Porto Alegre, em locais onde a vulnerabilidade social é mais potente. As escolas, de certa forma, possuem suas funções sociais e estão organizadas cada qual de acordo com suas necessidades. Recebem sujeitos de várias regiões da cidade, que constroem e reconstroem com suas singularidades o cotidiano escolar. Essa construção se dá a partir dos confrontos dos sujeitos.

Esse confronto entre as rotinas da escola e dos sujeitos é visto por Berger e Luckmann (2012) como um momento de ressignificação do cotidiano. Com isso outras e novas rotinas são construídas. A partir disso, os sujeitos que ingressam começam a construir um senso de pertencimento a cultura.

Em ambas as escolas (Escola do Morro e Escola da Lomba), a cultura organizacional já estava constituída, antes mesmo da entrada da professora Bia e professor Felipe. Ao ingressar na escola, os iniciantes precisaram conhecer os estudantes, os demais professores, a equipe diretiva e os outros sujeitos que estão

presentes no cotidiano escolar.

Nesses dias de campo, venho recolhendo observações que me ajudam na identificação das culturas. Com isso, tento me aproximar dos elementos que para os sujeitos da cultura já são naturais. Alguns aspectos me chamaram atenção: as escolas possuem autonomia para organizar seu quadro diretivo; as turmas são divididas por anos ciclo; as avaliações dos estudantes são transferidas para conceitos; as reuniões pedagógicas acontecem semanalmente e são conhecidas como “reuniões de quinta”; as dez formações exigidas pela SMED acontecem durante o ano letivo; é comum os sábados letivos nas escolas; os supervisores e coordenadores são mais procurados pelos professores; a falta de professores é comum nas escolas (Registro do diário de campo, 02 de dezembro de 2015).

Deste modo, de acordo com Marcelo Garcia (1999), são muitas as situações que propõem aos professores adaptar-se ao meio onde exercem a sua função, para compreenderem as necessidades e poderem responder com eficácia às exigências desse meio. Esses elementos registrados em meu diário de campo, já foram organizações “estranhas” para os professores iniciantes quando ingressaram na cultura. Hoje, o estranhamento que aconteceu comigo, em relação a esses elementos, já se tornaram naturais para Bia e Felipe, justamente pelo fato de passarem a conviver cotidianamente com a rotinização constituída na escola.

Nesse mesmo sentido, Lopes (2012), em sua pesquisa, se coloca como um sujeito estranho na cultura, ao procurar se compreender enquanto professor iniciante. Em sua descrição, o sentimento de ser um “alienígena” ou um forasteiro como se reconhece, é bastante presente.

Ser um forasteiro, uma pessoa diferente das que são do contexto local não é uma situação confortável. A sensação de inadequação é intimidante, é voraz. Consome a naturalidade das ações, subtrai a capacidade de compreender nuances de um contexto que “os cidadãos locais”, diferentemente dos forasteiros, facilmente conseguem. Fazem sem perceber que fazem, sabem sem perceber que sabem. Os aspectos de uma cultura para quem nela construiu sua primeira socialização são naturais, são imperceptíveis, ou seja, a cultura é assim, por que é assim. Não há contestações (LOPES, 2012, p. 172).

Diferente dos meus estranhamentos enquanto pesquisadora, ou ainda da descrição de Lopes (2012), quando iniciei minhas observações, em ambas as escolas, os professores já estavam ambientados, de certa forma, com as rotinizações da organização escolar. Na Escola da Lomba, faziam seis meses que o professor Felipe havia ingressado. Na Escola do Morro, a professora Bia tinha completado pouco mais de um ano. Recordo-me de conversas informais, durante as

minhas observações nas escolas, onde os professores afirmam que esse período de ambientação e de apropriação da rotina escolar é um processo que se dá cotidianamente.

Apesar de ter tido experiência na escola do estado, o ingresso em uma outra cultura dá sempre uma angústia né, em relação a como vai ser meu trabalho. Afinal de contas, a escola já tem toda uma logística construída né. Preciso me organizar para isso (Fala do professor Felipe, registrada no diário de campo, 24 de setembro de 2015, Escola da Lomba).

Essa fala do professor Felipe, registrada no diário de campo, retrata a sua preocupação ao encarar uma nova realidade escolar. Mesmo Felipe tendo ingressado na escola no início do ano letivo, é possível identificar a compreensão em relação à rotina que já está estabelecida, e de como ele vai lidar com isso. Marcelo Garcia (2009) destaca que o processo de socialização dos iniciantes é semelhante à chegada de imigrantes em outros países, o qual desconhecem a língua, sua cultura, regras e normas de funcionamento.

O período de iniciação à docência representa o ritual que deve permitir a transmissão de cultura docente ao professor iniciante (conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração na cultura em si, bem como adaptá-lo ao ambiente social (MARCELO GARCIA 2009, p.08).

No caso da professora Bia, o ingresso na escola aconteceu quase um trimestre depois do início do ano letivo, em meados de abril de 2014. As aulas já haviam começado, os estudantes estavam eufóricos, sem as aulas de Educação Física, a escola estava sem professores de algumas disciplinas e a professora ingressou direto em suas turmas, ministrando sua disciplina.

Foi tudo meio tumultuado, eu entendi o momento em que estávamos. Mas fui procurando me inteirar, conhecendo os espaços e o pessoal. Fui sentindo. Até porque as regras estão sempre mudando né, então estou sempre me reestruturando para poder trabalhar (Registro do diário de campo, 15 de setembro de 2015. Escola do Morro).

Tanto no caso de Felipe como no de Bia, é possível identificar que apesar do ambiente escolar ser comum aos professores iniciantes, pelo fato de passarem seus tempos de estudantes em uma escola ou ainda possuírem experiências anteriores ao ingresso na RMEPOA, é importante destacar que os tempos escolares são marcados pela imprevisibilidade. Mesmo que a rotinização já esteja constituída na cultura, os imprevistos estão sempre presentes, como possibilidades ou como fatos. Por isso, cada construção, cada organização ou reorganização é única. Os

professores se constituem nas escolas de modos singulares. Esse processo está sempre se resignificando em posição nova para quem vive, pois, as funções mudam e conseqüentemente as representações sobre elas.

Esse movimento de resignificação cotidiana acontece, também, por meio das interações construídas cotidianamente na cultura escolar. Ou seja, o processos de relações que os sujeitos estabelecem no convívio social influenciam na rotina do seu trabalho. Dubar (2012) destaca que em todas as profissões, as vidas de trabalho são feitas, ao mesmo tempo, de relações com parceiros inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. “Todos os processos de socialização se realizam numa interação face a face com outras pessoas” (BERGER; BERGER, 1975, p. 2014).

No entanto, as modificações e a forma como a interação ocorre no cotidiano, a partir de um enfoque micro, estão ligadas, de certa maneira, às estruturas complexas de um enfoque macro. Na perspectiva de Berger e Luckmann (2012), socialização se refere aos processos por meio dos quais os sujeitos não só iniciam sua participação em determinados grupos, mas também administram sua atuação nos mesmos. Ou seja, há uma relação dialética entre os sujeitos: eu moldo, mas também sou moldado pelas interações e pelo contato face a face existentes na cultura.

As interações acontecem entre os sujeitos, mas estes, por sua vez, também representam – em termos sociológicos - coletividades diferentes e muitas vezes múltiplas que se expressam pelas interações. Por conseguinte, a estrutura social e a interação estão intimamente associadas, e também afetam reciprocamente uma a outra (novamente) no tempo. Trata-se de uma concepção temporal não só da interação mas também da própria estrutura, sendo esta última moldada pelos sujeitos por meio da interação.

Investigar o processo de socialização dentro da cultura escolar é considerar que o presente, o passado e o futuro são constantemente submetidos a um processo de auto-avaliação. De acordo com Berger e Luckmann (2012) o principal instrumento usado pelos sujeitos, nesse processo, é a linguagem. Dubar (1996), amparado em George Mead, retoma a ideia do *self* como objeto de exame do próprio sujeito. No processo de auto-avaliação, o *self* se torna o próprio objeto da

reflexão; o indivíduo é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Deste modo, Dubar (2012, p.358) destaca que o processo de socialização é muito geral e que “conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente”.

Neste sentido e a partir das minhas vivências no campo, pude observar que as interações e relações dos professores são construídas como uma espécie de alicerce, ou seja, eles se apropriam dessas interações para manterem-se investidos e ainda por ter onde recorrer. Tanto na Escola do Morro, como na Escola da Lomba, as aproximações caracterizam o que passo a chamar de rede de interações.

Elaborei as redes de interações (figura 02 e 03) constituídas e observadas por mim sobre a rotinização do cotidiano escolar de Bia e Felipe, junto com os demais sujeitos que compõem essas culturas.

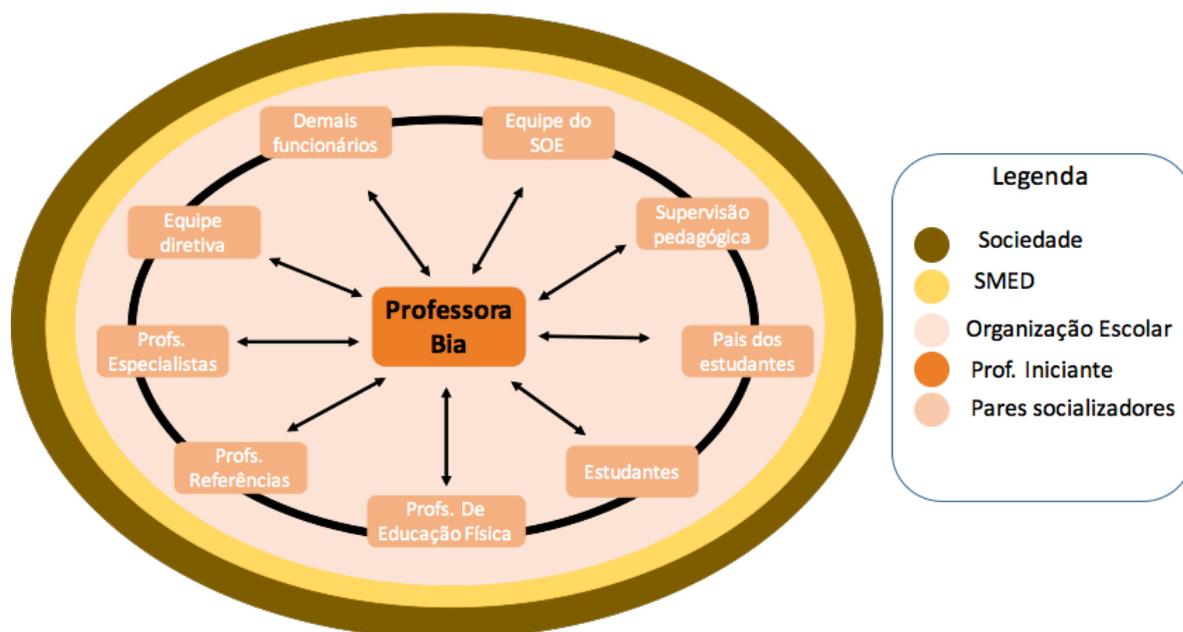


Figura 02: Rede de interações da Professora Bia com os demais sujeitos da Escola do Morro.
Fonte: Diário de campo da escola do Morro

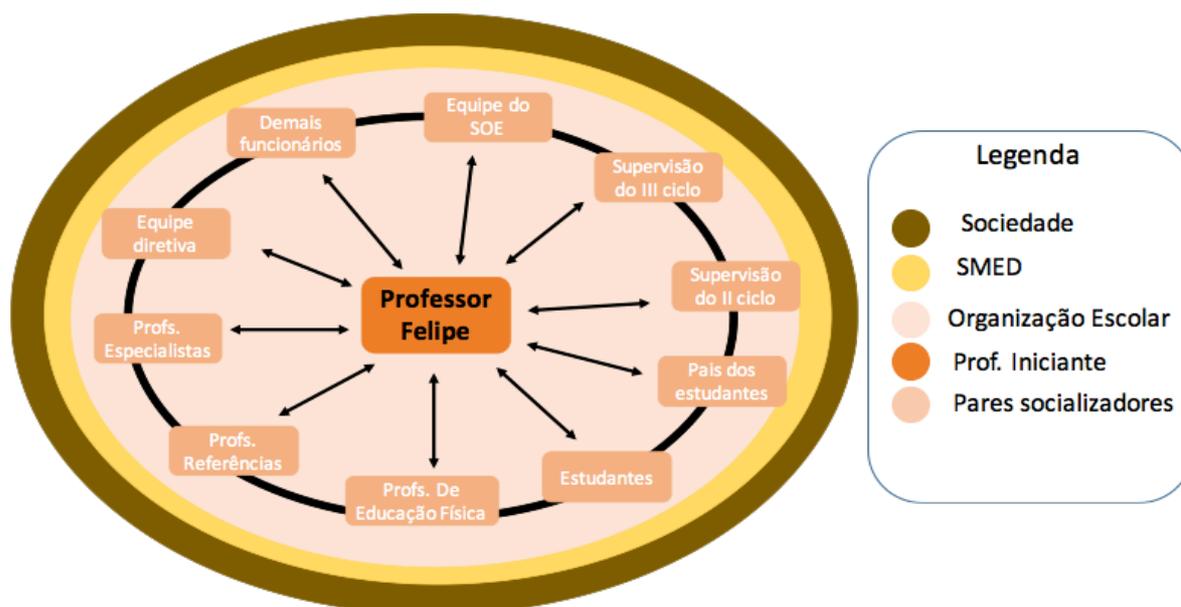


Figura 03: Rede de interações do Professor Felipe com os demais sujeitos da Escola da Lomba.
 Fonte: Diário de campo da escola da Lomba.

Nessa rede, os sujeitos centrais são os professores iniciantes (Bia e Felipe). Os demais indivíduos que os cercam representam os outros sujeitos que compõem a cultura e que, de certa forma, possuem ligações diretas ou indiretas com Bia e Felipe. A intenção dessa rede é identificar, onde e por que os sujeitos se aproximam mais de algumas pessoas do que de outras. Essas redes representam um determinado momento histórico, com esse grupo singular de sujeitos.

Na Escola do Morro, a professora Bia assumiu a coordenação de turno do período da manhã, com pouco mais de seis meses de ingresso na escola, e isso faz com que ela se aproxime de todos os outros envolvidos com a cultura escolar; ela ministra aulas para o terceiro ciclo. O professor Felipe, é um pouco mais retraído, mas nada que impeça de relacionar-se com os demais sujeitos, ele ministra aulas para o segundo e o terceiro ciclo, e também constitui sua rede de interações dentro da escola.

As redes de interações, que construí a partir das minhas interpretações sobre os campos e os sujeitos estudados, são centrais para compreender o processo de socialização docente dos professores de Educação física Iniciantes na carreira docente. Essas redes (figura 02 e 03), possuem elementos comuns e singulares, que caracterizam cada cultura e cada sujeito investigado. Ressalto que os elementos que constituem as redes de interações estão interligados e a forma com que escolhi apresentá-los refere-se a uma opção organizacional das informações e das

apropriações que interiorizei a partir das leituras realizadas e dos achados do campo. Ainda destaco, que o debate traçado sobre cada um desses elementos não é o foco central da dissertação. No entanto, entendo que as articulações desses pontos ajudam a contextualizar o problema de conhecimento pautado nesse estudo.

Deste modo, entendo em um primeiro momento, apresento a análise sobre os efeitos da sociedade na socialização de Bia e Felipe, depois destaco os efeitos da SMED enquanto mantenedora da RMEPOA e a influência dela no processo de socialização docente. Por último apresento a organização escolar, e, portanto, os pares socializadores desses professores. Os elementos (sociedade, SMED, organização escolar e os demais sujeitos) articulados, me auxiliaram no processo de compreensão do fenômeno estudado, que é a socialização docente dos professores iniciantes.

4.1.2 A realidade social que cercam os professores de Educação Física iniciantes: “Sora, hoje eu vou para Porto Alegre”

A escola como parte da sociedade, tece influências diretas sobre os professores iniciantes e nos laços sociais. Por tanto, a primeira reflexão que proponho sobre a rede de interações é o que envolve ela, apresentado nas figuras 02 e 03 (p.109 e 110) como a sociedade.

Deste modo, para debater os efeitos dos laços sociais construídos nas culturas e permeados pela sociedade, é importante recuperar um pouco do meu percurso social, ou seja, o modo com que venho interpretando as organizações escolares e os sujeitos envolvidos no processo de socialização docente. Por isso, relato aqui o meu sentimento ao conhecer as escolas escolhidas para a investigação, posso afirmar que foi o meu primeiro estranhamento com o campo ou com a própria cidade de Porto Alegre.

Venho de uma cidade pequena, como pouco mais de 16 mil habitantes, onde o centro da cidade é caracterizado por uma rua central, com uma praça, uma igreja, algumas lojas, a prefeitura municipal, bancos, e uma escola entendida pelos moradores e pela própria Secretária de Educação como central. Entre os Centros de Educação Infantil e as Escolas de Educação Básica, o município possui 15 escolas municipais e apenas duas estaduais. Antes de vir para Porto Alegre, tive a

oportunidade de trabalhar em três dessas escolas, consideradas como escolas de bairros afastados da região central, e de grande porte. Estava, de certa forma, e até então, “ambientada” com esses espaços e tempos escolares.

Essa “ambientação” desapareceu nas primeiras visitas, no percorrer do caminho até as escolas, com os primeiros olhares. Foi um choque cultural potente entre o contexto de escolarização que até então eu conhecia, e as diversas realidades existentes na cidade de Porto Alegre, em especial as Escolas do Morro e da Lomba. Ressalto que esse choque, não foi no sentido violento ou brusco da palavra, ele foi materializado em um efeito de encontro, de desnaturalizar o que me era natural, de curiosidade e de ressignificação de alguns elementos, de estranhamento.

Quando olhei tanto para a Escola do Morro quanto para a Escola da Lomba, pude compreender que realmente não sabia o que era uma escola grande, uma escola situada em área de vulnerabilidade social. Fiquei encantada, deslumbrada e curiosa com as diferenças que me cercavam, pois entendo o quanto eu tenho a apreender com essas culturas e com esses sujeitos (Registro do diário de campo, 18 de agosto de 2015).

As escolas públicas do Município de Porto Alegre, se encontram, em sua maioria, em áreas de vulnerabilidade social, como é o caso das escolas estudadas nessa dissertação. Outros estudos, já realizados na RMEPOA, por pesquisadores do Grupo F3P-EFICE, apresentam algumas mudanças históricas sociais (cultura da violência experienciada por docentes e estudantes no interior das escolas; os núcleos familiares dos estudantes; o fluxo migratório urbano pelo qual passam esses núcleos na cidade de Porto Alegre, e ainda o processo de globalização da economia vivido nos últimos tempos) que se manifestam sobre a sociedade atual e que influenciam na escola e na prática pedagógica dos docentes, em especial os de Educação Física, investigados nesses estudos (DIEHL, 2007; WITTIZORECKI, 2009; SANCHOTENE, 2007; BOSSLE, 2008; SILVA, 2012).

Em consonância com os autores supracitados, pude presenciar algumas vezes no campo, o distanciamento social, estabelecidos pelos próprios estudantes. Recordo-me, de um dia chegar à escola do Morro e ver alguns estudantes se preparando para um passeio ao cinema de um dos *shoppings* center de Porto Alegre, com a professora de ciências que também é coordenadora do projeto

LIAU¹⁹.

Hoje cheguei à escola e logo avistei um ônibus grande e em volta alguns estudantes. Então lembrei que era dia de passeio para algumas turmas de C20 e C30. Ao me aproximar deles, e por já termos construído certo vínculo, alguns vieram ao meu encontro e comentaram alegremente sobre o passeio. Até então me parecia tudo “normal”, quando uma das estudantes falou: “Sora²⁰! Sora! Hoje nós vamos a Porto Alegre! A fala dessa menina me deixou confusa, pois afinal de contas, estávamos em Porto Alegre (Registro do diário de campo, 01 de setembro de 2015, Escola do Morro).

A partir desse relato do diário de campo, comecei a observar a frequência com que ouvia na escola essa frase, era comum até na fala de alguns professores: “estou indo para Porto Alegre”. Inicialmente aprendi que era um elemento cultural estabelecido por aqueles sujeitos ao se referir a região central da cidade. Mas entendia ainda, que havia outros elementos que influenciavam nessa compreensão dos sujeitos ao se referirem à cidade, e que eu precisava entendê-los.

Então, comecei a interpretar a cultura escolar e principalmente os aspectos que a ligavam com a comunidade, amparada nessa fala dos estudantes. Foi então que percebi um distanciamento cultural estabelecido pelos sujeitos, ou seja, há, uma divisão de classes entre a comunidade da escola do Morro e o restante da cidade. Essa divisão é feita pelos sujeitos, tão naturalmente que eles não se dão conta. Como afirma Lopes (2012), os aspectos culturais de determinados grupos sociais se tornam tão potentes, que os sujeitos fazem sem se dar conta de que fazem.

Ainda sobre essa influência da sociedade na escola, e sobre a frase dita pela estudante no dia do passeio, compreendi que o distanciamento social é marcado dentro da própria escola do Morro, sem que os sujeitos se deem conta disso.

Aproveitei meus momentos no campo para fazer uso do que Gómez et al. (1996) chama de “vagabundeio”²¹. Ou seja, reconhecer os espaços sociais da escola e os sujeitos que por eles circulam. Em uma das minhas “andanças” pela escola, quando estava reconhecendo e identificando os espaços escolares, entrei em uma

¹⁹ Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano - O LIAU acontece no contraturno escolar. Os estudantes participantes são escolhidos pelos professores ou por meio de sorteio. Eles são chamados de alunos monitores, e têm como função compartilhar o conhecimento das aulas do Laboratório com os colegas de sua escola, de outras unidades e também com a comunidade.

²⁰ É a forma como os estudantes se referem ao chamar as professoras

²¹ Por mais que palavra na Língua Portuguesa consista em uma expressão grosseira, decidi utilizá-la mantendo a fidedignidade da sua origem na Língua Espanhola. Essa expressão, em sua origem, significa perambular ou andar por determinados espaços. Desta forma, utilizo-a na acepção de reconhecimento, aproximação e permanência dos espaços escolares.

sala de aula vazia e me direcionei para a janela (imagem 01). Fiquei durante alguns minutos, observando e analisando aquela paisagem. Na volta para casa, refleti se alguma vez tinha visto algo desse tipo e, conseqüentemente, analisei a imagem a partir da fala da estudante, e com isso passei a compreender o sentido atribuído pelos sujeitos a essa frase.



Imagem 01: A visão de Porto Alegre pelas grades/janelas da escola: Sora, hoje eu vou para Porto Alegre
Fonte: Diário de campo da escola do Morro (23 de setembro de 2015).

Através dessa imagem, e com essa legenda, compreendo a distância estabelecida pelos próprios sujeitos da cultura escolar, entre o “aqui” (escola, comunidade) e o “lá” (parte central da cidade). A distinção social é presente na própria visão da janela de uma sala de aula. Os estudantes são enquadrados e presos pela grade de uma janela. A comunidade se tornou independente, ao ponto de que tudo é realizado no próprio Morro. Descer dele, só se for para realizar algo que não tenha como fazer ali. Muitos só descem em passeios da escola. Entendo que se tornar independente não é de um todo ruim, mas da forma como está posto, parece provocar um certo *apartheid* de classes, onde a desigualdade de classes apresenta o distanciamento social dos sujeitos e da própria comunidade. Então, o tornar-se independente vira uma opção dos sujeitos pela própria distinção social existente na sociedade, onde os próprios sujeitos se distanciam, compreendendo Porto Alegre como um lugar distante e intocável.

Na escola da Lomba, o distanciamento social dos sujeitos também existe, só que diferente da Escola do Morro, eles (sujeitos) parecem ter consciência do que

acontece, ou seja, fazem mas sabem que fazem, se dão conta do que fazem. Começo a interpretar esse momento, quando o professor Felipe em uma de suas aulas conversa com os seus estudantes sobre o Ensino Médio.

Estávamos no pátio com o terceiro ciclo, uma turma de C30. Na aula, como de costume, Felipe conversava com os estudantes. O professor questionou onde eles pretendiam estudar, porque a escola não oferece o Ensino Médio. A Julia, respondeu da seguinte forma: “A “sor²²”, eu quero estudar em uma escola mais no centro né. Porque aqui a gente fica excluído do mundo”. E outro menino continua: “É verdade, se a gente quer aparecer tem que sair daqui” (Registro do diário de campo, 06 de outubro de 2015, Escola da Lomba).

As falas dos estudantes, registradas no diário de campo, auxiliam na compreensão de que o *apartheid* de classes existente na sociedade atual, - mesmo que mascarado pela elite - imprime nos sujeitos a sensação de despertencimento, ou seja, eu não pertencço ao mundo “ideal”, ele não é o que eu vivo, é o que a classe dominante ocupa. Deste modo, até a socialização dos sujeitos fica prejudicada, pois sou apresentada culturalmente ao que me é de fácil acesso, ou até o limite que a sociedade me impõe.

Deste modo, com o senso de despertencimento dos sujeitos, a visão da janela e a fala da estudante – “sora, hoje eu vou para Porto Alegre” –, é possível entender as diferenças sociais que aprisionam os sujeitos dessas escolas, dessas comunidades, e que de tão comum, às vezes nem é percebido. Nesse mesmo sentido, presenciei na Escola do Morro um momento onde alguns professores frisaram ainda mais esse distanciamento social, e ascendendo o papel conservador que a escola vem produzindo na sociedade atual classista.

Cheguei na escola hoje e vi uma movimentação diferente no saguão: caixas de som, microfones e instrumentos musicais. Encontrei Bia e questionei o que era aquilo. “É uma atração cultural de um grupo artístico, eles irão apresentar nos dois últimos períodos para os segundos e terceiros ciclos”, me respondeu ela. [...] Logo depois do recreio os estudantes desceram as rampas acompanhados de seus professores e levando suas cadeiras. Todos foram acomodados, e o momento cultural começou. No entanto, a acústica não estava favorecendo. Devido a isso, começou o tumulto entre os estudantes, muito falatório, conversas e risadas. Ao final da atração cultural, todos foram direcionados para suas salas, mas eles subiram arrastando as cadeiras e falando muito alto, estavam bem agitados, e logo foram liberados. Os docentes aguardavam na sala dos professores o horário do sinal, o professor de Filosofia entrou na sala falando: “que pandemônio foi esse?”, e no pé da letra a

²² É a forma como os estudantes se referem ao chamar os professores

professora Marcia respondeu: “Gente, isso não é para os estudantes do morro. São coisas distantes deles, temos que aprender que eles não precisam desse tipo de cultura” (Registro do diário de campo, 30 de novembro, Escola do Morro).

Esse acontecimento descrito no meu diário de campo, apresenta a visão de alguns professores sobre o ocorrido na escola. A partir das afirmações da professora Marcia, destaco alguns questionamentos: o que são ou não são para os estudantes do Morro? De que cultura eles precisam? Enquanto sujeito social eu posso escolher os limites e possibilidades dos demais indivíduos? Até que ponto eu enquanto professora não aprisiono os meus estudantes? Refletindo sobre isso, destaco a fala de Moacir Gadotti, no prefácio da obra *Ensino e Mudança* de Paulo Freire (2013):

[...] Não podemos esperar que uma escola seja “comunitária” numa sociedade de classes. Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra essa ordem, subvertê-la. Portanto, uma tarefa que revela muito mais o conflito interior à ordem classista do que a busca de um diálogo que instaure a comunhão de pessoas ou classes (GADOTTI, 2013, p. 09).

Desta forma é possível compreender que temos na escola reflexos sobre as diferenças sociais existentes na sociedade. Pérez Gómez (1998, p.14) afirma que a escola cumpre uma função conservadora: “garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade”. Ainda alerta que a tendência conservadora lógica para a reprodução social choca-se com outra tendência, também lógica, que busca transformar os caracteres sociais, especialmente aqueles desfavoráveis para alguns grupos, caracterizando uma contradição externa. Ou seja, segundo o autor, mesmo exercendo a função de reprodução e conservadorismo social, a escola também pode ser caracterizada como um espaço de autonomia, onde a resistência, pode gerar a transformação.

Do mesmo modo, McLaren (1997) compreende a escola como um local de transformação social e emancipação. Ao investigar o sentido da escola na atualidade, Silva (2012, p. 276) entende a escola “como um espaço de construção de relações sociais e humanas, lugar para estudar, para se encontrar e se confrontar com os outros, dialogar, aprender, discutir, transformar”.

Desta forma, entendo que as interações constituídas dentro das escolas são permeadas pelas realidades sociais que a cercam, ou seja, os grupos sociais se constituem pelas afinidades que os aproximam: serem professores iniciantes, por

possuírem os mesmos ideais, por trabalharem com os mesmos anos ciclos, mesmas disciplinas e por constituírem nessas redes a sustentação para se manterem investidos.

4.1.3 SMED enquanto mantenedora da RMEPOA: (in)viabilizando o trabalho dos professores

A partir da análise das redes de interações de Bia e Felipe (figura 02 e 03, p.109 e 110), apresento, nesse momento, o segundo elemento comum entre as redes de interações de Bia e Felipe, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. A SMED, se torna um aspecto comum entre os sujeitos pelo fato de que é ela a responsável pela política educacional do município de Porto Alegre. Seu objetivo²³ é elaborar, implantar e coordenar a educação das escolas públicas da cidade.

De acordo com o *site* da SMED (2016), é dever de cada Comunidade Escolar, considerando suas características e necessidades, construir seu Plano Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar. Nestes documentos, construídos a partir de ampla discussão envolvendo os diversos segmentos da Comunidade, deve constar os princípios e propostas para a Organização Curricular, seus Princípios de Convivência, a Concepção de Avaliação e Conhecimento. Entendo que com esses documentos, as escolas constroem suas regras e normativas, que regem o seu funcionamento.

Um dos princípios que a SMED caracteriza como balizador para a Educação Pública Municipal é a gestão democrática. O princípio da Gestão Democrática garante maior autonomia das instituições de ensino da Rede Pública Municipal para desenvolver suas propostas pedagógicas, elegerem seus Diretores e gerenciar os recursos financeiros repassados. A Comunidade Escolar (pais, alunos, professores e funcionários) é incentivada a construir a escola que todos desejam.

Pude presenciar no campo, momentos que colocam em prova o que afirma a SMED. Entendo que a SMED orienta o trabalho educacional do município e ainda oferece alguns subsídios para que isso aconteça. Mas há momentos em que essas

²³ Consultado no site da SMED: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242, acesso: 12 de fevereiro de 2016.

orientações se tornam imposições. Tanto no caso de Bia como de Felipe, a chegada nessas respectivas escolas foi semelhante. Os professores foram nomeados em tempos distintos, Bia em abril de 2014 e Felipe em janeiro de 2015, mas o processo de lotação nas escolas se assemelha quando eles são chamados na SMED para “escolher” as escolas. Entendo a necessidade da mantenedora em oferecer as escolas que estão sem professores, mas o que chamo atenção é para o momento da nomeação e direcionamento das lotações da Bia e Felipe, pois as definições das escolas foram construídas de forma arbitrária pela SMED.

Felipe reside na zona norte de Porto Alegre e trabalhava em duas escolas estaduais próximas a sua casa. Em uma de nossas conversas na escola, me relatou como chegou à escola da Lomba:

Quando soube que passei no concurso fui chamado na SMED, lá me apresentaram escolas da Zona Sul e como eu moro na zona norte expliquei que ficava muito fora de mão e inacessível. A moça do RH disse que era as que tinham, novamente expliquei para ela, até que com muito custo me cederam essa vaga. Aqui, ainda fica muito longe da minha casa. Agora minha esposa voltou a trabalhar, ela fica com o carro porque precisamos levar nossa filha na escola. E eu tinha duas opções, ou comprava um outro carro ou vinha de ônibus (Registro do diário de campo, 01 de outubro de 2015, Escola da Lomba).

O professor relata como o processo de escolha de vaga foi difícil. A opção por essa escola, se deu justamente por ser mais próxima que as outras ofertadas na zonal sul, mas ainda sim é distante de sua casa. A SMED possui ações decisivas que provocam efeitos no cotidiano dos sujeitos, e por tanto nas redes de interações, nos laços sociais e na própria maneira com o professor iniciante chega à escola, na forma como ele acolhe e é acolhido pela organização escolar, na maneira como produz e (re)produz sua socialização docente.

Algo parecido aconteceu com a professora Bia. Bia é de Viamão, cidade que fica aproximadamente, 26 km de Porto Alegre. A professora passou concomitantemente no concurso do município e do estado. A escola do estado fica atrás da sua casa, mas ainda assim não desistiu do município. Ao questionar a Bia sobre a escolha de vaga ela me surpreende com sua resposta.

Escolha?! Não tem escolha! Isso é muito luxo para um professor. Eles te chamam na SMED e te apresentam a vaga em uma escola, se quiseres é essa, se não passa a vez. No meu caso, foi assim... eu cheguei lá, me apresentei para o RH e eles disseram que só tinha uma escola na Restinga... eu não tinha veículo próprio ainda e moro em

Viamão...Aí pedi que tentassem conseguir uma outra escola e tal. Sai do local onde estávamos conversando, não aceitei a escola da restinga... teve uma pressão, porque eles falaram que era o último dia para eu tomar posse... que se eu não escolhesse naquele dia eu ia... eu ia perder a minha nomeação. Aí, eu sai daquele local, fiz algumas ligações, tentei conversar com algumas pessoas e ninguém sabia como me ajudar né... aí voltei para lá e depois disseram que tinha vaga aqui nessa escola e na escola aqui do lado né... aí eu aceitei, que era a mais próxima de Viamão que tinha no momento (Entrevista com a professora Bia, 09 de dezembro de 2016, Escola do Morro).

Deste modo, os colaboradores parecem se queixar dos serviços prestados pela SMED. O trabalho de campo nessas duas escolas me permitiu compreender que as decisões da mantenedora, neste determinado momento histórico, com essa gestão atual, tem provocado efeitos que podem acabar dificultando o trabalho docente dos professores. Com isso, a socialização construída nos contextos já começa com outra lógica. Ou seja, a principal interação do professor, necessita, ser com a cultura escolar, pois é com ela, e a partir dela, que as demais interações acontecem. Conceição (2014), se refere à SMED como uma organização educacional que está distante das escolas e professores. O autor destaca que o que se encontra na escola é um debate constante entre os professores da escola, que possuem suas práticas educativas envolvidas pelas determinações impositivas da SMED.

O que me parece, é que as orientações chegam às escolas, sem a menos serem debatidas pelos sujeitos que estão dentro da cultura. Deste modo, compreendo que as decisões tomadas pela SMED são verticais, e acabam burocratizando o trabalho dos professores. Uma situação que aconteceu não só nas duas escolas investigadas, mas sim em toda a RMEPOA, e o que ajuda a fortalecer esse debate, é a questão de um documento orientador enviado pela SMED para cumprimento no ano letivo de 2016. Entendo que as decisões estabelecidas no documento, influenciam diretamente na prática pedagógica dos professores de Educação Física.

[...] encaminhamos às escolas de Ensino Fundamental e Básico da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre este documento orientador organizado pela Coordenação do Ensino Fundamental, no qual constam observações necessárias para a efetivação do processo de enturmação para 2016, bem como para a organização pedagógica da escola (DOCUMENTO ORIENTADOR DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2015, p.01).

A SMED, enquanto mantenedora da rede municipal de ensino, afirma que para a implementação de políticas pedagógicas é preciso levar em conta as especificidades de cada cultura. Mas ainda assim, atribui a ela a responsabilidade de gerir toda a rede, “cada uma das escolas, respeitadas suas especificidades, faz parte de uma rede maior, daí o papel gestor mais amplo desta mantenedora” (DOCUMENTO ORIENTADOR DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2015, p.01). E com isso, destacam estratégias orientadoras, que segundo a própria SMED, são para melhorias nos aportes pedagógicos, que fazem parte da qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Entre algumas orientações apresentadas no documento, destaco aqui, aquela que está ligada diretamente com os professores de Educação Física, a grade curricular terceiro ciclo do Ensino Fundamental. No que tange a organização curricular, a mantenedora orienta que todas as escolas da RMEPOA, disponibilizem aos estudantes, dos ciclos A, B e C **“5 (cinco) períodos de 50 (cinquenta) minutos, com exceção das quintas-feiras, em que serão ministrados 3 (três) períodos da mesma duração”** (DOCUMENTO ORIENTADOR DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2015, p.01) [grifos do autor].

Assim, todas as escolas cumprem obrigatoriamente 23 períodos semanais, esses períodos são divididos entre as disciplinas que compõem a grade curricular (Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências Naturais; Educação Física; Artes; e, Língua Adicional). Há diferenças, de períodos por disciplinas entre os ciclos, ou seja, a quantidade de períodos por disciplina varia de acordo com cada ciclo. No ciclo A e B, por exemplo, a disciplina de Educação Física possui dois períodos semanais, já o ciclo C possuía três períodos. E é justamente aqui, que entra a norma do documento orientador. A coordenação do Ensino Fundamental, orientam “as disciplinas de Artes e Educação Física, no III ciclo, **a contar com a carga horária de 2 períodos semanais**. As demais disciplinas não sofrem alterações em sua disposição na grade” (DOCUMENTO ORIENTADOR DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2015, p.04) [grifos meu].

Deste modo, a partir da minha permanência no campo e das observações realizadas, chamo atenção do leitor para as contradições existentes no posicionamento da SMED, frente ao documento orientador, por três motivos: 1) O documento orientador, não foi elaborado por sujeitos que estão efetivamente dentro

das escolas, quem compõe a comissão do Ensino Fundamental são professores, mas não estão exercendo seu trabalho em escolas do município, fazendo assim, com que as decisões saiam de fora da escola; 2) Os professores, principalmente os de Educação Física e Artes, que foram os mais afetados, não foram questionados a respeito disso, apenas receberam as orientações; 3) O documento que era orientador, passa a ser impositivo, pelo fato de não deixar aberturas para discussões a respeito das decisões.

A professora Bia, por ser professora de Educação Física da escola e também por estar cumprindo a função de coordenadora de turno, inclusive tentou um diálogo com a SMED, justamente por se mostrar implicada com a situação, mas não obteve resultado.

Enquanto terminávamos de almoçar, conversávamos sobre uma reunião que teve com a equipe diretiva e o pessoal da SMED, onde discutiram o quadro de horário dos professores para o ano letivo de 2016. “Guria, a SMED não quis aprovar o quadro como estava, pois tínhamos colocado a Educação Física com três períodos né, pois fiz questão de criar o momento de debate. Bati o pé e debati a importância das disciplinas, mas mesmo assim, eles falaram que só iriam aprovar se estivesse de acordo com o documento orientador. Então, tivemos que aceitar a ordem da secretaria, entendendo que desse modo ele não é um documento orientador e sim deliberador” (Registro do diário de campo, 02 de dezembro de 2015, Escola do Morro).

Essa situação, registrada em meu diário, me faz refletir sobre dois pontos. Primeiro, ela retrata a suposta autonomia escolar. Ou seja, nesses momentos de arbitrariedade da SMED, os professores, principalmente os iniciantes, estudados nessa pesquisa, necessitam seguir os direcionamentos estabelecidos pela mantenedora. Justamente pelo fato de estarem ingressando em uma nova cultura, com novas regras e normas. Outro ponto que me chama atenção nessa discussão é a hierarquização das disciplinas. Há uma cultura estabelecida socialmente, de que existe algumas disciplinas mais ou menos importantes que outras. Porque apenas Artes e Educação Física? Porque não Português ou Matemática? Quais são as relações de poder e saber que movimentam essas definições na cultura escolar? Seria, essas definições um consenso de todas as escolas?

A Educação Artística divide com a Educação Física o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada (PORCHER, 1982, p. 13).

A hierarquia evidenciada na escola também implica em uma “concepção marcada por um distanciamento entre os segmentos (equipe diretiva, professores, funcionários, alunos e pais) de uma escola” (GUIMARÃES, 2006, p. 36), que colabora para a promoção do isolamento das disciplinas, bem como, da estratificação, da fragmentação dos conhecimentos escolares.

O professor Felipe, também relata que a imposição desse documento, acabará reestruturando a organização da escola da Lomba, e ainda, faz com que um sentimento de instabilidade apareça, pois ele é o professor iniciante de Educação Física.

Pois é, com a diminuição dos períodos serão menos aulas na escola, então pode acontecer de faltar aulas para completar a carga horária de algum professor. E aí já sabe né?! Quem é o mais novo na escola? Não sei para onde vão me jogar (Registro do diário de campo, 19 de novembro de 2015, Escola da Lomba).

Na fala do professor Felipe, fica claro que há, na escola, uma cultura compartilhada pelos sujeitos, sobre a hierarquia do professor experiente, ou seja, os mais velhos na escola possuem privilégios frente os iniciantes. Eles escolhem os ciclos e as turmas que preferem dar aulas, e os iniciantes ficam com o que foi descartado por eles. Mas para além disso, o professor chama atenção para a questão da diminuição de aulas, o que acarreta no quadro de professores. Na escola da Lomba por exemplo, há um quadro com cinco professores de Educação Física, para poder dar conta da demanda de turmas. Com essa diminuição, o número de aulas por professores diminui consideravelmente, e assim faltam turmas para o cumprimento de carga horária dos docentes.

As vezes as escolas são dirigidas como se nelas todos participassem e fossem democráticas: há reuniões de pessoal, debates e dias de discussão que se convida os professores para se tomar decisões sobre políticas futuras (ainda que a realização de tais reuniões não é de modo algum indicador claro que haja participação democrática. [...] em outros momentos são burocráticas e oligarcas, e as decisões se torna – com pouca ou nenhuma participação ou consulta aos professores – o diretor e/ou a equipe administrativa (BALL, 1989, p.26).

Nesse sentido, o que me parece é que há uma distorção, entre o que prega, e o que faz a SMED. Segundo Freire (1996) a “organização verdadeira” é formada com lideranças democráticas, colegiadas e participativas, o que implica autoridade sem autoritarismo, liberdade sem licenciosidade. Não se propõe a abolição de lideranças, de disciplinas, ordem, decisões ou objetivos, tarefas a cumprir, contas a

prestar. Esta organização verdadeira aponta para um aprendizado que possa fortalecer as instituições democráticas, aperfeiçoando a convivência humana. Do mesmo modo, Lima (2000, p.94), destaca que

A construção da escola democrática e a democratização da organização e administração escolares não ocorrem em diferido; nem se democratiza primeiro a educação, o currículo e a pedagogia para, a partir daí, intentar finalmente a democratização organizacional e administrativa, nem se parte desta, como aquisição 'a priori', para depois conseguir alcançar aquela. (...) Ora, a democratização da escola envolve, e atravessa todos os níveis (macro, meso, micro) da administração central à sala de aula, do organograma do sistema escolar à organização do trabalho pedagógico, dos processos aos conteúdos, das regras formais às regras não formais e informais.

Portanto, um movimento de reorientação, em uma perspectiva transformadora e emancipatória, como propõe a gestão democrática da SMED, não pode se pautar em discussões superficiais ou corporativas que ocultam concepções sociais totalitárias e legitimam práticas reacionárias vigentes. Mas sim, proporcionar momentos para diálogos, para debates constantes, apresentando as intenções e compromissos políticos, explicitando o sentido e a coerência ética das ações, o qual vem pregando em seus regimentos. Desse modo, compreendo que o diálogo e a interação dos sujeitos com a mantenedora se faz importante, é preciso reorganizar os momentos de debates, para que essa interação aconteça organicamente, e não apenas no momento de “escolha” de vaga.

4.1.4. Organização escolar: A rotinização da vida cotidiana

Retomando as redes de interações representadas pelas figuras 02 e 03 (p.109 e 110), chamo a atenção para o terceiro aspecto comum na socialização de Bia e Felipe, que é a cultura escolar. É na, e com a cultura, que se produz o fazer docente mediado por interações humanas, ela é a estrutura que viabiliza a socialização dos professores, e envolve todos os sujeitos da cultura.

Tanto na Escola do Morro, quanto na Escola da Lomba, a cultura escolar é composta por sujeitos de várias idades e com diferentes funções atribuídas, que se interligam e se tornam interdependentes. Ou seja, há uma rede constituída dentro de cada cultura, essa rede varia de escola para escola. A autonomia escolar

“concedida”²⁴ pela SMED aparece nesses momentos, onde as escolas constroem suas redes, para poder operar nos seus espaços e de acordo com suas necessidades.

Desta forma, é possível afirmar que a organização escolar, por sua vez, passa por um processo de criação da cultura. Essa criação, se dá mediada por alguns fatores: as ordens institucionais da mantenedora (SMED), pela influência da comunidade em que a escola está inserida, e, principalmente pelos sujeitos (professores, estudantes, pais, comunidade escolar, pessoal da limpeza, cozinheira, equipe diretiva e coordenações) que possuem suas identidades previamente construídas. Os diferentes sujeitos do processo educacional, pelas suas interações cotidianas, criam as estruturas e tentam imprimir seus valores e crenças pela intervenção na realidade escolar.

A Escola do Morro é constituída pela diretora; vice-diretora; supervisoras pedagógicas (uma para cada turno); coordenador cultural; coordenadora de turno (apenas uma no turno da tarde); coordenadora do SOP; coordenadora da SIR; secretária; bibliotecária; professores especialistas; professores pedagogos; responsáveis pelos projetos de músicas e de robótica; estudantes; pais dos estudantes; pessoal da cozinha (cozinheiras e nutricionista); pessoal da limpeza; a comunidade escolar; e o homem responsável pela portaria (que não é um guarda e nem é contratado pela escola, é um sujeito da comunidade que assumiu essa função e é reconhecido pelos demais sujeitos, ele que abre e fecha a escola, além de cuidar da portaria e dos carros dos professores no estacionamento) (Registro do diário de campo, dia 25 de agosto de 2015, Escola do Morro).

A Escola da Lomba é constituída pelo diretor; dois vices diretores (um homem e uma mulher, que se revezam nos três turnos); coordenadora cultural; supervisores de ciclo (um para cada ciclo, A, B e C); coordenador de turno (um para cada turno); coordenadora do SOP; coordenadora da SIR; secretária; bibliotecária; professores especialistas; professores pedagogos; responsáveis pelos projetos de músicas, de robótica, da orquestra e dos esportivos; estudantes; pais dos estudantes; pessoal da cozinha (cozinheiras e nutricionista); pessoal da limpeza; a comunidade escolar; a mulher que vende lanche para os professores e estudantes (fica na sala dos professores e faz as entregas quando os mesmos chegam na hora do recreio); e o guarda (que poucas vezes vi na portaria). (Registro do diário de campo, dia 29 de setembro de 2015, Escola da Lomba).

As escolas se diferem ao constituir sua equipe, ou seja, elas partem de suas

²⁴ Chamo atenção para essa expressão pelo fato da mantenedora permitir ou conseder a autonomia as escolas com um determinado limite, estabelecidos pela própria SMED.

necessidades. Conceição (2014) apresenta que os contextos culturais são assimilados pelos sujeitos que trocam saberes e são marcados pelas rotinas sociais um dos outros e com a cultura escolar. Destaco ainda, que essa assimilação é dialética, pois a cultura também assimila as características de cada sujeito. Por isso, a organização escolar cria sua cultura, através desse processo dialético.

Isso fica evidente nos campos estudados. Quando o professor ingressa na escola e passa a construir uma relação com os estudantes, essa relação é marcada pela afetividade entre o professor e seus estudantes, é compartilhado por ambos o diálogo, o carinho, a escuta sensível e a preocupação uns com os outros. O que acaba se tornando diferente dos outros dois professores de Educação Física, que ali já estavam. E na outra quando a professora iniciante é convidada para assumir um cargo na equipe diretiva.

Felipe, ingressou na escola no início do ano letivo e compartilha a disciplina de Educação Física com outros professores. O professor iniciante trouxe consigo a sua singularidade de se relacionar com os estudantes, ou seja, a forma com que ele potencializa essa relação é fortemente marcada pela sua interação com os demais colegas, em conversas traçadas na sala dos professores.

Não é de hoje que venho analisando os movimentos de Felipe na sala dos professores. E uma das coisas que me chama atenção é o que tira o professor do silêncio que se coloca em uma sala tão tumultuada. Esse elemento que atrai o professor para a conversa com os demais colegas são os estudantes. Sempre que o diálogo é ou cai sobre um estudante em questão, ou sobre o grupo todo, ele “aparece”. Me chama atenção mais ainda por falar com propriedade dos estudantes (Registro do diário de campo, 22 de outubro de 2015, Escola da Lomba).

O professor iniciante encontra nos estudantes uma relação recíproca (não que isso não aconteça com os demais sujeitos da cultura). Os estudantes parecem confiar bastante no professor Felipe. Contam ao professor seus cotidianos fora da escola, e até o que acontece dentro da escola entre os próprios estudantes.

Na aula hoje Felipe conversava com um grupo de meninos, e eles contavam ao professor elementos que aconteciam fora da escola. André, um estudante do segundo ciclo falou: “Bah sor, o Bruno deu “uns pega”²⁵ na Carla, ontem na hora do recreio”. Logo após a fala de André, Bruno comentou: “Bah meu, tu foi contar pro sor, vê se não vai “caguetar”²⁶ né sor”. Felipe, balançou a cabeça e disse que contaria

²⁵ Gíria utilizada pelos estudantes, que significa o ato de beijar uma pessoa.

²⁶ Gíria utilizada pelos estudantes para indicar aquele que faz uma denuncia dos outros.

para o diretor, depois todos começaram a rir da situação (Registro do diário de campo, dia 07 de outubro de 2015, Escola da Lomba).

Entendo esse processo de Felipe com os estudantes como um ponto singular do professor e que influenciou na organização escolar da escola da Lomba. Mesmo, que já houvesse na escola essa aproximação dos estudantes com o corpo docente, ela se destaca com o ingresso de Felipe.

Hoje, o assunto na sala dos professores foi uma estudante. Os professores se referiam ao comportamento dela traçando críticas, pois seu comportamento não estava adequado. Como de costume, Felipe entrevistou. “Olha, tem uma série de coisas acontecendo com ela. A gente precisa se aproximar mais dela e entender o que é que tá acontecendo, para ajudar né”. Nisso, a professora de português fala: “Nossa, como tu tens uma aproximação grande com eles né?! Estão sempre se empurrando e brincando. Sinceramente, não lembro da gente ter professor assim aqui na escola, com essa aproximação que tu tens, e olha que tô a bastante tempo aqui” (Registro do diário de campo, 03 de novembro de 2015, Escola da Lomba).

A singularidade de Felipe imprimiu na escola e nos sujeitos a sua identidade social (DUBAR, 1996). Mesmo sendo influenciado por esta cultura, ao se adaptar e adequar às regras e normas já constituídas, ele também influenciou ao se aproximar dos estudantes, coisa que segundo a professora de Português, imersa nessa cultura, não era comum. Para Felipe, os estudantes também são sujeitos da cultura e com isso ajudam a compreender o processo cultural estabelecido e organizado na escola da Lomba.

Já no caso de Bia, a relação dialética estabelecida com a cultura escolar e que chamou atenção, em minhas observações é o cargo diretivo que se encontra. No momento em que a escola recebeu Bia, ela não tinha a carga horária em Educação Física para locar a professora, e a vaga da coordenação de turno estava vazia. Bia, para poder concentrar sua carga horária na escola do Morro, aceitou o convite da direção para assumir a coordenação de turno da manhã. Primeiramente, entendo que foi uma necessidade de ambos os envolvidos (a escola e Bia). Em segundo lugar, destaco que a necessidade institucional fez com que o convite se direcionasse a uma pessoa iniciante no contexto, e para assumir um cargo que necessitava de certa imersão na cultura.

“Entrei na escola em abril, e havia uma outra professora que realizava essa função. No final do ano, lá para outubro, ficamos sabendo que ela iria sair da escola, não sei por qual motivo, mas iria. Então fui

convidada a assumir essa função. Também não entendi muito bem porque eu, tinha professores mais velhos que poderiam assumir. Mas o convite veio assim, primeiro porque tinha a vaga e depois porque acharam que eu tinha perfil... foi nessa ordem assim... necessidade, depois... perfil” (Entrevista com a professora Bia, Escola do Morro).

Bia, entende que a necessidade institucional também falou mais alto na hora do convite para assumir a função de coordenadora. De acordo com Marcelo Garcia (2010), é difícil que um professor novato na cultura assuma uma função destaque, como foi o caso da professora em um cargo diretivo. O trabalho de campo me permitiu aprender que a função de coordenadora, exercida pela professora é de “manter a ordem” na escola (circular pelos corredores, conversar com os estudantes, orientar o recreio, retirar o estudante que está “atrapalhando” o andamento das aulas), no turno da manhã. Ela faz a mediação entre os estudantes que estão “atrapalhando” e os professores, entrega materiais solicitados pelos professores, e, organiza o recreio orientado.

Entendo que essa função, por mais que possua suas etapas burocráticas de desenvolvimento de tarefas, requer uma organicidade com a cultura, conhecer os estudantes, conhecer os professores e estar familiarizado com as rotinas estabelecidas na escola. No caso de Bia não, ela é iniciante na cultura, precisou aprender fazendo, se “ambientando”.

A professora assumiu o cargo de coordenadora com apenas oito meses de ingresso. Percebo que exercer essa função na coordenação fez com que ela identificasse e interiorizasse a rotinização cotidiana rapidamente, mesmo que por “necessidade”. A função exercida na coordenação de turno a deixou totalmente imersa e mergulhada na cultura escolar (Registro do diário de campo, 26 de agosto de 2015, Escola do Morro).

Com isso, identifico no campo o processo dialético da interação humana estabelecida com os sujeitos e a cultura, nesse caso Bia e a Escola do Morro. A professora iniciante assumiu uma função onde precisou estabelecer uma conexão orgânica com a cultura escolar, mas da mesma forma ela imprimiu na cultura o seu modo de operar nas diversas situações, fazendo com que a organização escolar se moldasse, em alguns momentos, às suas compreensões.

Esse processo dialético apresentado por Bia e Felipe com as suas respectivas escolas, caracteriza a construção e reconstrução dos sujeitos, bem como da cultura escolar. Dubar (1996), apresenta esse processo como a

socialização dialética que se faz e se refaz através das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos envolvidos. Da mesma forma, Berger e Luckmann (2012) destacam que as interações humanas construídas e estabelecidas nas organizações consolidam os afazeres dos sujeitos, nesse caso o fazer pedagógico dos professores.

Assim né, eu assumi a coordenação de turno com o sentimento de que poderia fazer algo pela escola naquele momento. Mas quebrei e construí novas regras para poder exercer a minha função. É a minha pessoa, que é diferente da que estava fazendo isso né. Mesmo com todas as normas da escola eu dei a “minha cara” para o negócio. Tu entendeu? Foi assim, um pouco de mim, um pouco da escola... um pouco de todos nó aqui (Entrevista com a professora Bia, Escola do Morro).

Na fala de Bia chamo atenção para dois pontos. O primeiro se refere à influência da professora na cultura, ou seja, não como um sujeito passivo no processo de socialização, ela também faz parte do processo. Ela constrói e influencia na organização escolar, assim como também é influenciada. O segundo ponto é que Bia (do mesmo modo que Felipe), conseqüentemente mostra sua identidade individual ao organizar e pensar a função de coordenadora de turno, mas ainda assim, quando destaca que “foi um pouco de nós todos”, Bia, atribui importância às demais identidades que estão na cultura, ela apresenta a interação face a face entre os sujeitos (BERGER E LUCKMANN, 2012) que compõem a rotina escolar. Conceição e Frasson (2016, p. 99) apresentam que as “diferentes culturas da escola podem dar sentidos distintos para ações, rituais e códigos, que serão interpretados por aqueles envolvidos com os elementos dessa cultura”, acrescento a essa reflexão que não só as distintas culturas, mas também as distintas identidades.

A socialização que anteriormente, na perspectiva piagetiana (DUBAR, 1996), era compreendida como algo focado essencialmente no indivíduo, passou a ser vista como um processo de dupla dimensão: individual e social, ou seja, o sujeito influencia o grupo e é por ele influenciado. Bia e Felipe, não são apenas sujeitos passivos de qualquer grupo, que interiorizaram as normas e valores, mas são também agentes que desempenham nesses grupos papéis e funções úteis e reconhecidas. O que fortalece a construção das identidades sociais desses sujeitos (DUBAR, 1996), pois existe uma articulação entre a identidade individual de Bia e Felipe, com a individual e coletiva dos demais sujeitos da cultura.

Bia e Felipe, foram postos constantemente durante suas vidas, em situações e locais de socialização (família, escola, formação inicial, estágios, ingresso na carreira), e passaram por inúmeras fases, pertenceram a vários grupos, e continuamente iniciaram processos contínuos de socialização diversificados. Para Dubar (1996, p.79)

a socialização constitui uma incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua visão do mundo e da sua relação com o futuro, das suas posturas corporais, assim como das suas crenças íntimas.

Em todo e qualquer processo de socialização do indivíduo temos que considerar o “eu” e os “outros” e é nessa interação que surge a socialização, que não pode acontecer se dissociarmos o individual do social, como afirma Dubar (1996, p. 79), “A socialização não pode, pois, reduzir-se a uma dimensão única e neste caso consiste em gerir esta dualidade irreduzível”. As identidades sociais dos sujeitos constroem e reconstroem a cultura que vivem. A ideia de reduzir a socialização a uma integração social específica condicionada por todas as normas e valores que a compõem, pela qual o indivíduo é absorvido sem impor a sua própria identidade social não corresponde à verdadeira essência da socialização.

A socialização nesse estudo, é compreendida como um processo, justamente pelo fato de se dar ao longo da vida dos sujeitos. Compreendendo a identidade como parte desse processo, logo se entende que ela também é permanentemente construída e reconstruída na continuidade das experiências e vivências desse mesmo sujeito. Do mesmo modo, a cultura.

Esta continuidade existe; mas, precisamente porque é continuidade, é processo, e não paralisação. A cultura só é enquanto está sendo. Só permanece porque muda. Ou, talvez dizendo melhor: a cultura só ‘dura’ no jogo contraditório da permanência e da mudança (FREIRE, 1996, p. 54).

Ainda sobre esse processo dialético entre cultura e sujeito, é importante dar ênfase para o elemento processual. Ou seja, a cultura e os sujeitos se constroem e se reconstroem, como um processo, que liga o momento histórico com os demais envolvidos. A socialização, assim como a construção da cultura se faz, se desfaz para se refazer, constantemente. Nesse sentido, Dubar (2012, p.264) afirma que “a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além dela. A socialização não é mais reservada à infância, e a formação profissional tornou-se “formação ao longo da vida””. Com isso, entendo que os sujeitos e as culturas se constituem conforme suas interferências e o

momento histórico estabelecido. Por isso, quando Bia assume a função de coordenadora, ou quando Felipe ingressa na RMEPOA, suas identidades, arranjos e compreensões de mundo se desfazem, assim como as singularidades dos demais sujeitos se desfazem e a própria cultura escolar, e ambos se refazem singularmente, cada um com suas especificidades.

Dessa forma, é possível afirmar que as diferentes características culturais que as escolas apresentam estão em razão das interações e do embate entre as diferentes visões que se processam no cotidiano. Tais embates, resultam em um padrão de comportamento organizacional que está em constante mutação e exprime as bases conceituais que o grupo compartilha. Tal fato pode ser identificado ao pensar e analisar as relações construídas e estabelecidas por Bia e Felipe dentro da cultura, o que completa a rede de interações desses sujeitos com os pares socializadores.

4.1.5 Os sujeitos que compõem as redes de interações dos professores de Educação Física iniciantes: “o outro significado”

Retomando a rede de interações apresentada anteriormente (figura 02 e figura 03, na p.109 e 110), quero, nesse momento, dar ênfase para os sujeitos que estão presentes na cultura. Nas redes de interações, destaquei os sujeitos que pude conviver durante meu trabalho de campo, tanto da Escola do Morro quanto na escola da Lomba, e que tinham alguma ligação com Bia e Felipe.

Os sujeitos estão pré-dispostos para a sociabilidade, deste modo eles encontram, nas suas respectivas escolas, outros indivíduos com a mesma pré-disponibilidade. “Não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.40). Afirmar aqui, que todos os envolvidos das escolas estudadas, estão em constantes interações, seria um tanto quanto utópico. Posso destacar que todos se socializam, claro que, a forma com que essa socialização acontece é que difere o processo.

As aproximações e relações construídas na Escola do Morro e na Escola da Lomba, por Bia e Felipe e traçadas nas redes de interações, demonstram o meu olhar e o meu entendimento dos campos analisados. Deste modo, entendo que elas podem ser vistas e compreendidas de outras maneiras, por outros sujeitos. Essas

redes representam a minha compreensão do fenômeno estudado. Tal fato é apresentado em minhas análises.

As relações estabelecidas por Felipe se assemelham as de Bia em alguns pontos. Tanto na escola do Morro quanto na escola da Lomba, pude compreender que os professores iniciantes, estudados nessa pesquisa, sentem a necessidade de se aproximar dos demais sujeitos, seja para trocar experiências, para falar sobre sua disciplina, sobre os estudantes, ou até mesmo para “jogar” conversa fora. A necessidade do diálogo é algo que potencializa o investimento dos professores, eles se sentem seguros e amparados. É nesse momento também que a socialização docente pode acontecer, com o confronto das singularidades dos sujeitos, com a interiorização dos aspectos estabelecidos, na, e, com a cultura escolar. Berger e Luckmann (2012) destacam que as interações sociais e o convívio pessoal são elementos essenciais da realidade da vida cotidiana. O estabelecimento de padrões comuns, construídos pela própria realidade cotidiana, é o agente que permite a interação entre os sujeitos, justamente a partir dos referenciais comuns estabelecidos.

Desta forma, identifiquei dentro das redes de interações, o que chamo nessa dissertação de lugares simbólicos, que são ocupados pelos sujeitos da cultura, a ocupação desses lugares pelos sujeitos se dá pela representatividade que os sujeitos possuem dentro do contexto escolar para Bia e Felipe. Esses sujeitos são o que Berger e Luckmann (2012) apresentam como “o outro significado”, ou seja, os indivíduos que possuem certo significado para a interação dos professores iniciantes, mas ainda é importante destacar que seria um equívoco “admitir que somente os outros significativos servem para manter a realidade subjetiva. Mas os outros significativos ocupam uma posição central na economia da conservação da realidade” (p.193).

Os sujeitos que envolvem as redes de Bia e Felipe, ocupam os lugares simbólicos equivalentes a alguém que está posicionado hierarquicamente num lugar constituído por uma relação de poder. A hierarquia e as relações de poder existentes são traços marcantes na carreira pública do magistério. Dentro da escola, essa hierarquia inicia com aquele que está no topo das lideranças, nesse caso os diretores escolares. O diretor de escola é o agente maior dentro desse espaço geográfico, acima dele somente a SMED. Depois, essa rede hierárquica é

construída com os supervisores, coordenadores, professores especialistas, professores referências, estudantes e demais funcionários. Visto isso, formam-se na cultura escolar hierarquias “entre os iguais”: os mais antigos, os “mais amigos da direção”, os “mais respeitados pelo conhecimento que possuem”, os que historicamente possuem as disciplinas “destaques”, e com isso acabam por exercer com mais intensidade as relações de poder dentro da escola.

Enguita (1990) lembra que existem diferenças dentro do próprio grupo de professorado: diferenças que os separam em distintos grupos de professores, diferenças que atendem as formas de ingressos, suas condições de trabalho, seu prestígio, suas oportunidades de promoção, e outros bens como as vantagens sociais desejáveis.

Apesar dessa hierarquia existir dentro das escolas, não foi o que encontrei em meu trabalho de campo, investigando a socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes. A hierarquia se inverte ou se mistura, dando espaço para os lugares simbólicos destacados inconscientemente pelos próprios sujeitos. Esses lugares simbólicos são ocupados por aqueles que Bia e Felipe se identificam e criam representatividades, significados dentro da cultura escolar. São aqueles sujeitos que possuem mais afinidades, que compartilham dos mesmos ideais, das mesmas disciplinas, por serem sujeitos iniciantes, que se apoiam, e que criam as formas de atravessar esse momento inicial da carreira docente. Esses sujeitos constroem e reconstroem suas identidades, tecem fios de socialização singulares aos dos demais sujeitos que estão nas escolas, justamente pelo fato de estarem interligados organicamente.

Bia tem uma proximidade muito grande com seus colegas, o cargo de coordenadora de turno também proporciona isso. Mas quando ela realmente precisa, tanto pessoalmente como pedagogicamente há um grupo de professores que ela procura.

No conselho de classe da C20, observei o lugar que os docentes ocuparam no mesmo. Quem coordenou o conselho estava no ponto central. E coincidentemente ou não, Bia sentou do lado da professora de ciências e do professor de História (Registro do diário de campo, 15 de setembro de 2015, Escola do Morro).

Bia fala muito no professor Junior, colega de Educação Física que ingressou junto com ela na escola. Ambos compartilham dos mesmos

ideais sobre a disciplina (Registro do diário de campo, 08 de setembro de 2015, Escola do Morro).

Hoje, mais uma vez, presenciei Bia desabafando com a professora de ciências. O assunto era pessoal, o pai havia quebrado a perna (Registro do diário de campo, 18 de novembro de 2015, Escola do Morro).

Além da professora de ciências, há na escola outros professores que também fazem parte da rede de interação de Bia. Deste modo, foi possível compreender que há na escola do Morro o que Berger e Luckmann (2012) apresentam como “os outros significativos”. Os outros significativos são as pessoas capazes de linguagem e de ação e que formam os grupos de referência concreta, e que são essenciais para a socialização do indivíduo na e com a cultura.

Esse grupo constituído pela Bia e os demais sujeitos se torna referência para ambas as partes, por trabalharem ligados entre si. O primeiro ponto para o processo de identificação desse grupo, ocorreu pelo próprio lugar que os sujeitos ocupam na cultura, ou seja, são professores assim como Bia, mas são professores que possuem elementos comuns uns aos outros e singulares ao se referir ao restante do corpo docente da Escola do Morro.

Ao identificar esse grupo, comecei um processo de mapeamento para desvelar quem eram esses professores e quais os elementos que os aproximavam. Desta forma elenquei alguns elementos que me auxiliaram na compreensão desses sujeitos: 1) são todos professores iniciantes na carreira docente e também na RMEPOA; 2) possuem idades semelhantes uns aos outros; 3) O grupo possui características em comum ao pensar na escola com uma totalidade; 4) ingressaram na escola no mesmo período ou próximos uns dos outros.; 5) Afinidade; e, 6) E por último, um elemento que marcou a caracterização do grupo foi a fala da professora de ciências em uma reunião pedagógica, identificando esses professores como o ponto de resistência da Escola do Morro.

Na reunião pedagógica de hoje, a escola recebeu alguns professores da escola Rincão para falar sobre o Mix, um projeto construído e desenvolvido pelos sujeitos desta escola. O interesse em saber mais sobre essa proposta que busca quebrar com a lógica reprodutora da educação classista que possuímos em nossa sociedade, foi dos professores iniciantes. O professor Junior ouviu sobre o projeto na ESEF/UFRGS e apresentou para os demais colegas do grupo, que conseguiram a data de hoje para escutar e aprender sobre o Mix. Os professores iniciantes se agruparam e sentaram próximos uns dos

outros, com exceção do professor de História que chegou mais tarde. No momento da fala dos convidados havia muita conversa por parte de alguns professores mais antigos e principalmente das professoras pedagogas (referências). Quando acabou a fala dos convidados, os professores que estavam tumultuando o momento, logo bateram palmas e se levantaram em direção a porta. O grupo dos professores iniciantes permaneceu na sala, tirando dúvidas sobre o projeto. O professor de História apresentou sua indignação a respeito da falta de educação dos demais colegas. A professora de ciências encerrou a conversa no grupo falando: “Gente, é isso aí mesmo. Já sabemos como funciona, eles nunca estão afim de nada, não querem saber da escola e nem dos alunos. Nós somos o ponto de resistência dentro da escola (Registro do diário de campo, 12 de novembro de 2015, Escola da Lomba).

O grupo de professores iniciantes, encontra na escola do Morro dificuldades em compartilhar com os demais colegas algumas propostas de mudanças. Andrade (2006) apresenta que há uma resistência grande no ambiente escolar por parte dos “tradicionalistas”²⁷, que talvez por comodismo ou impossibilidade diante do compromisso como educadores, impedem os iniciantes de inovarem a estrutura que já está contaminada. Do mesmo modo, Conceição, Frasson e Borowski (2014) destacam que o professor iniciante pode sempre encontrar dificuldades no processo de socialização docente, pois as diferenças conceituais e epistemológicas constituem o fazer docente no emaranhado cultural da escola. Os mundos vividos e experienciados na mesma realidade escolar geram conflitos alimentados por relações de poder que resultam no afastamento dos sujeitos de um propósito singular, comum.

Bia, constrói junto com os professores iniciantes a sua rede de interação, eles possuem elementos que os aproximam e que foram socialmente construídos pela interação cotidiana estabelecida na cultura escolar. Esse elemento é fortemente marcado pela identificação da professora de ciências, como “ponto de resistência”. Os professores se sentem atraídos pela vontade de mudança.

Temos o nosso grupo, os de sempre né... estamos sempre juntos, temos ideais parecidos, vontade de mudança e gostamos disso. A gente acha que essa coisa classificatória que é a Educação hoje não dá mais sabe?! As carteiras enfileiradas os alunos cheirando o pescoço do outro, porque mal enxergam o quadro... isso já deu, eles aprendem com outras formas também. E é isso que a gente pensa sabe, não só no aluno, mas na escola, no todo. Claro que tem outros professores

²⁷ Essa expressão é utilizada pela autora ao se referir aos professores resistentes as novas mudanças, novos paradigmas

experientes que também pensam, mas não se envolvem tanto quanto nós (Entrevista com a professora Bia, Escola do Morro).

De fato, a indignação apresentada na fala de Bia é materializada em minhas observações. Há na escola os sujeitos que compreendem a necessidade de um projeto de escola, onde se compreenda a totalidade da cultura, sem fragmentação por setores ou sujeitos. A resistência que existe pelas professoras referências e por alguns mais antigos na escola se dá pela “quantidade de trabalho”, ou seja, pelo que pode tirá-los da zona de conforto. Eles não se dispõem a pensar em outras coisas que não sejam suas aulas, como se elas fossem separadas do restante da cultura escolar.

As relações constituídas na escola da Lomba pelo professor Felipe, se aproximam e se distanciam das de Bia. O professor possui uma próxima interação com seus colegas, inclusive em nossa entrevista, ele apresenta o corpo docente como um dos pontos destaques da escola.

Aqui é muito bom sabe, os colegas te ajudam sempre. Eles te entendem. Trabalhei em outra escola que o ambiente era muito pesado. Aqui não, os professores têm um espírito de equipe, eles são o ponto mais positivo da escola (Entrevista com o professor Felipe, Escola da Lomba).

A fala de Felipe também pode ser materializada em minhas observações, o ambiente da sala dos professores é agradável, todos muito dispostos e participativos. Os professores estão sempre trocando experiências. A interação dos sujeitos é constante.

Em uma conversa na sala dos professores, Felipe me relata: “O clima aqui é diferente do que já vivi como professor, os professores se conversam, a olhos “nu” não possuem hierarquias, os iniciantes sentam com os experientes, com os supervisores, e seguem trabalhando. Sempre pensando na escola” (Registro do diário de campo, 01 de outubro de 2015, Escola da Lomba).

Muitos autores discutiram a importância das interações com outros profissionais, especialmente com outros professores para a aprendizagem e incorporação da docente. Tardif (2002) comenta os saberes experienciais dos professores, atribuindo profunda importância aos relacionamentos dentro da escola, afirmando que é “através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade” (TARDIF, 2002, p.52).

Apesar da interação existente entre Felipe e os demais professores na escola da Lomba, pude observar que não é exclusivamente, e principalmente, com eles que o professor interage. Ou seja, os professores da escola ocupam um lugar simbólico na rede de interação de Felipe, mas não estão como os sujeitos principais do processo de socialização do professor iniciante.

O sujeito significativo (BERGER E LUCKMANN, 2012) destaque nas interações de Felipe é a supervisora do ciclo B. O professor procura a supervisora constantemente, seja para resolver problemas referentes as suas turmas ou para trocar ideias. O supervisor é na opinião de Sarmiento (1988, p. 319), “um agente socializador e estimulador do desenvolvimento dos professores em formação e proporciona indiretamente processos de socialização e estimulação do desenvolvimento dos alunos”.

Sempre que chego na escola procuro pelo Felipe primeiro na sala da supervisão, pelo que já observei, ele e a supervisora possuem uma relação aberta, e estão sempre próximos. É sempre a ela que ele recorre quando acontece alguma coisa, e a relação é recíproca, porque ela está sempre pedindo favores ao professor. Hoje mesmo estavam acertando uns horários para ele assumir no lugar de um professor que faltou, e ela comenta: “Ah Felipe, tu sempre me salvando né”, “nós nos salvamos” respondeu o professor (Registro do diário de campo, 03 de dezembro de 2015).

Identifico ainda, que a interação construída pelo professor e a supervisora não é somente pelo fato dela ocupar um lugar acima na escala hierárquica de poderes da escola, mas sim por afinidade. Os dois (supervisora e Felipe) conseguem sempre conciliar as demandas institucionais e ainda estabelecem um convívio social orgânico, dentro da cultura. Na entrevista com o professor, pude compreender melhor a potencialidade dessa interação.

Geralmente eu converso com alguns colegas, mas se eu preciso de algum apoio, geralmente...geralmente eu procuro a minha supervisora. Ela está sempre pronta quando eu preciso. A gente tem uma outra relação, foi ela que me recebeu aqui né (Entrevista com o professor Felipe, Escola da Lomba).

A recepção do professor pela supervisora, fez com que ele atribuísse a ela um significado diferente dos demais sujeitos. Foi o primeiro contato do professor iniciante com a escola, e é entendida pelo professor como um contato positivo. A supervisora assumiu o protagonismo quando construiu uma “ponte” (FRASSON, et al. 2014) para a socialização de Felipe com a cultura escolar.

De acordo com Berger e Luckmann (2012) as relações que os sujeitos mantêm com os outros que estão ao seu redor, sobretudo aqueles que lhes são significativos, têm como papel principal mediar a apropriação das significações socialmente produzidas, tornando possível, com isso, a construção de um sujeito que, ao dar um sentido aos objetos, normas, valores, atitudes, papéis sociais, experiências, atividades profissionais e outros, individualiza-se e constrói, embora de forma determinada, um modo próprio de ser no mundo. Essa construção se torna singular para cada sujeito, ou seja, o processo pelo qual ocorrem as interações é comum a todos, mas a forma com que isso é interiorizado e subjetivado para cada sujeito é particular.

De fato, são nas relações intersubjetivas que ocorre a apropriação de significados, produção de sentidos e, conseqüentemente, construção das identidades sociais. Em outros termos, significa dizer que é no espaço intersubjetivo que o indivíduo constrói os processos que lhe possibilitarão compreender a realidade em toda a sua complexidade e que constituem esse indivíduo e representam-no como o ser humano que ele se tornou: um indivíduo que construiu uma individualidade que se caracteriza por linguagem, pensamento, consciência, identidade, emoções, sentimentos e comportamentos que lhes são peculiares.

Ainda sobre as interações constituídas por Bia e Felipe, chamo atenção para o lugar simbólico que os estudantes ocupam nas redes de interações dos professores. Os estudantes são compreendidos pelos professores iniciantes como parte do processo educativo, ou seja, eles fazem parte da totalidade, são e compõem a cultura escolar.

As vezes me pergunto sabe, porque estamos aqui se não pelos estudantes. Eles merecem atenção, precisam ser ouvidos. Fazem parte disso tudo né (Entrevista com a professora Bia, Escola do Morro).

Eu gosto de falar e de escutar eles. Mais de escutar na verdade, da pra ver que querem falar. As vezes prefiro conversar com eles do que com alguns professores. Eu aprendo com eles, e muito (Entrevista com o professor Felipe, Escola da Lomba).

A interação dos professores iniciantes com os seus estudantes é marcada pela rotinização cotidiana das culturas. As realidades dos estudantes imprimem nos professores um novo modo de pensar e refletir sobre o mundo, da mesma forma que as identidades e realidades dos professores operam nos estudantes. Essa interação

cotidiana, exercida através das múltiplas realidades, potencializa a troca dialética de construção e reconstrução das identidades sociais de cada sujeito envolvido no processo

Neste sentido, Berger e Luckmann (2012) destacam que o mundo é constituído de múltiplas realidades, e, entre estas, há a realidade por excelência: a realidade da vida cotidiana, que precisa ser definida como algo ordenado, “organizada em torno do ‘aqui’ de meu corpo e do ‘agora’ do meu presente” (2012, p. 39). O tempo, a temporalidade é uma característica intrínseca da consciência, “minha própria vida é um episódio na corrente do tempo externamente convencional” (p. 45). Ninguém vive a realidade social sozinho; ela é partilhada com o outro, com base na interação. Isso se materializa no trabalho de campo, no momento que a realidade social de Bia e Felipe é compartilhada com os demais indivíduos.

Berger e Luckmann (2012) apresentam que a forma mais básica de interação social é a interação face a face. Nesta situação um sujeito é apreendido pelo outro. Um é plenamente real para o outro, convivendo num mesmo local e num mesmo momento histórico, podendo um observar as reações do outro em relação às suas atitudes. Nessas interações está presente o conceito de tipificação. Ela é que, muitas vezes, determina o tipo de relação que um indivíduo terá com o outro, através de relações entre padrões, por exemplo associações de características físicas com preferências pessoais ou com atividades profissionais, como é o caso dos sujeitos significativos das redes de Bia e Felipe.

Esta realidade é apreendida com diversos esquemas tipificadores, que revelam o modo como se lida com os encontros “face a face”. As expressões “face a face” e “interação” são exemplos do quão importante a linguagem é para a sociedade, sendo considerado o mais importante sistema de sinais; não se vive sem linguagem, que nos possibilita a objetivação da experiência em desenvolvimento, e também nos faz entrar em seus padrões, com seus efeitos coercitivos: “não posso usar as regras da sintaxe alemã quando falo inglês” (BERGER, LUCKMANN, 2012, p.59).

Em síntese, é possível compreender que são diversos os elementos que constituem as redes de interações de Bia e Felipe, e que esses elementos interligados tecem os fios do processo de socialização dos professores. Não há como compreender o processo de socialização em sua totalidade sem analisar a

influência da sociedade no trabalho dos professores, afinal de contas eles são sujeitos sociais. A SMED, enquanto mantenedora da RMEPOA, é quem também inviabiliza ou viabiliza o trabalho dos docentes, a escola é o local onde se encontram os sujeitos que constroem dialeticamente com Bia e Felipe as interações, através dos mecanismos cotidianos construídos e estabelecidos, constantemente.

Desta forma os professores iniciantes, estudados nessa pesquisa, atribuem significados àqueles que contribuíram e contribuem para sua socialização na cultura escolar. A socialização desses sujeitos é marcada pelas relações constituídas. Essas interações foram mapeadas nessa dissertação como redes de interações, onde Bia e Felipe assumem posição central no processo socializador, ligados pelos demais sujeitos que os cercam nas culturas. Os lugares simbólicos são ocupados por aqueles que influenciaram e influenciam positivamente no ingresso e permanências dos professores iniciantes. A entrada de Bia e Felipe quebrou a rotinização que já estava estabelecida na cultura, e com isso, novas rotinas e novas culturas foram construídas, com as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo.

4.2 OS TEMPOS E ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO: DA SALA DOS PROFESSORES AO REFEITÓRIO E DO ACOLHIMENTO INICIAL A INCORPORAÇÃO CULTURAL

Sendo produtos históricos da atividade humana, todos os universos socialmente construídos modificam-se, e a transformação é realizada pelas ações concretas dos seres humanos (BERGER e LUCKMANN, 2012, p. 157).

Essa categoria representa a análise e discussão sobre os meus encontros com os campos investigados. As discussões traçadas aqui, refletem o meu olhar e entendimento do fenômeno estudado, que é materializado por um momento histórico singular, com sujeitos e culturas que se fazem, desfazem e refazem

Essa categoria de análise busca responder o seguinte objetivo: Compreender como o professorado de Educação Física em início de carreira entende o processo de socialização docente, e identificar em quais *locus* da cultura escolar esse processo está presente;

Deste modo, me proponho a apresentar as análises em dois momentos. O primeiro, se refere à compreensão dos sujeitos sobre o fenômeno estudado. Observei que muitas vezes é dado destaque para os elementos institucionais e burocráticos da socialização. Sarmiento (1994) apresenta a socialização burocrática que diz respeito a um processo de indução profissional, Marcelo Garcia (1999) destaca o acolhimento institucional como sinônimo do processo de socialização, o que se distancia da proposta dessa dissertação, que é a socialização docente.

No segundo ponto de análise, busco apresentar onde e em que momentos acontecem a socialização docente na escola. Identifiquei em minhas observações, tanto na Escola da Lomba, quanto na Escola do Morro, que os locais onde se deslindam os momentos de socialização docente são variados e estabelecidos culturalmente pelos sujeitos, esse processo acontece nos locais informais, diferente da socialização burocrática e institucional que se dá nos espaços formalizados pelas escolas. Ainda, em alguns momentos os sujeitos parecem não reconhecer os locais informais como momentos em que se desdobra a socialização docente.

É possível afirmar que em ambos os locais (informais e formais) e momentos onde a socialização acontece, marcados, sobretudo, pela linguagem, que segundo Berger e Luckmann (2012), corresponde a um dos principais meios de efetivação da socialização. Assim, compreendendo a linguagem como uma ferramenta do

processo de socialização, é importante destacar a não linearidade desse movimento. Ou seja, cada qual opera e endereça um sentido ou um significado ao próprio momento de identificação ou incorporação com a cultura. Com a permanência no campo pode aprender sobre as diferentes compreensões de socialização construídas pelos sujeitos da cultura escolar.

4.2.1. A Socialização existe! Mas de que socialização estamos falando?

O início da docência é compreendido como um período de transição de estudantes para docentes. Onde os professores que antes se amparavam em seus cursos de formação inicial, passam a serem os sujeitos que irão amparar os estudantes das escolas de educação básica. Mizukami (1996), contribui com este debate ao observar que o tornar-se professor é um caminho que tem início nas primeiras vivências escolares, quando os estudantes passam parte de suas vidas dentro das escolas. Marcelo Garcia (2010) reforça que a iniciação docente é um momento de grande importância na constituição da carreira do professor. Esse momento tem sido reconhecido por suas características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade que engendram a profissionalidade docente.

Neste sentido, esse período de iniciação a docência apresenta uma série de demandas, tanto pessoais quanto profissionais. Segundo Marcelo Garcia (2010) os professores iniciantes precisam de ideias e habilidades críticas, bem como a disposição de refletir, avaliar e aprender sobre o ensino, para assim, poderem sempre avançar na sua prática educativa. Huberman (1995), Tardif e Raymond (2000), apresentam em seus estudos que os primeiros anos da carreira docente, representam um período crítico de aprendizagens intensas, e destacam que esse “é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 227).

Deste modo, pode-se compreender que é nesse período de iniciação a docência que os professores apresentam em alguns momentos seus medos, dúvidas e angústias, que podem ser minimizadas pela socialização entre seus pares (HUBERMAN, 1995).

A socialização docente é entendida nessa dissertação como um processo não linear, que envolve construção e reconstrução por parte dos sujeitos e da própria cultura escolar. É através do diálogo, da participação efetiva dos professores iniciantes na cultura escolar e das trocas de experiências que os docentes se constroem e se reconhecem no contexto de ensino aprendizagem. É possível compreender, que com isso, os professores buscam uma segurança, como forma de alicerce ou sustentação, para que conseqüentemente consigam construir a sua própria autonomia, opinando também nas questões burocráticas e organizacionais da escola. Participando efetivamente da rotinização do cotidiano escolar.

Neste sentido, Conceição (2014) apresenta que a socialização auxilia no processo de consolidação dos professores em início de carreira. O autor ainda destaca que a socialização é um fenômeno compreendido pelos sujeitos investigados como sinônimo de se relacionar, e formaliza essa compreensão com uma fala de seus colaboradores: “socializo com quem eu quero”. Segundo o autor, essa expressão relata “o distanciamento afetivo entre os pares” (p.206). Entendo que a compreensão do autor sobre determinado fenômeno se remete às relações orgânicas estabelecidas pelos sujeitos dentro da escola, e que essas – relações –, por sua vez, fazem parte da própria cultura escolar. Berger e Luckmann (2012) destacam que o ser humano é um sujeito social e desde que está no mundo, está disposto à sociabilidade (BERGER; LUCKMANN, 2012). Portanto, a socialização dos sujeitos está presente na sociedade, e conseqüentemente nas escolas investigadas, tanto nos momentos coletivos, quanto nos momentos de individualização.

No processo social de conservação da realidade é possível distinguir entre outros significantes e os outros menos importantes. De modo considerável, todos os outros – ou pelo menos a maior parte – encontrados pelo indivíduo na vida cotidiana servem para reafirmar sua realidade subjetiva. Isso acontece mesmo numa situação tão “pouco significativa” como viajar num trem diário para um trabalho. O indivíduo pode não conhecer ninguém no trem nem falar com qualquer pessoa. Apesar disso, a multidão dos companheiros de viagem reafirma a estrutura básica da vida cotidiana (BERGER; LUCKMANN 2012, p.192).

Analisando o que os autores apresentam, compreendo que o não reconhecimento dos sujeitos enquanto pares socializadores, já são, sobretudo, uma reafirmação do processo de socialização dentro das escolas. Ainda, o processo de individualização e não reconhecimento dos sujeitos, é compreendido nessa dissertação como um movimento que engloba a identidade e subjetividade, quando

incorporam uma organização prévia construída para operar dentro da cultura escolar.

Berger e Berger (1975, p.214), afirmam que “a socialização liga o microcosmo ao macrocosmo. De início, habilita o indivíduo a ligar-se a determinados outros indivíduos; após isso, torna-o capaz de estabelecer contato com um universo social inteiro”. Desta forma, compreendo que Bia e Felipe por estarem num processo ativo e interativo com o ambiente social (escola) e com os demais sujeitos da cultura, estão inscritos ao processo de socialização, como pessoas humanas, pelo fato de serem sujeitos sociais. Então, é possível afirmar que sim, a socialização acontece. Mas, que socialização? Esse questionamento, movimentou meus passos no campo quando perspectivei compreender como os sujeitos entendem o processo de socialização docente dentro da escola.

A partir do trabalho de campo, entendi que na maioria das vezes há, por parte dos sujeitos, uma compreensão burocrática e institucional, que atende as necessidades primárias (de acolhimento e “introdução” social) destes, mas que, em alguns momentos acontece de forma atravessada. O apoio e o auxílio são palavras potentes e que marcam a fala dos sujeitos, mas que ainda assim não acontece de forma cultural, ou seja, não está estabelecido e nem é compartilhado pela maioria dos sujeitos, em ambas escolas.

Pelo que pude compreender, tanto na escola do Morro, quanto na Escola da Lomba, Bia e Felipe, enfatizam o momento da chegada na escola como momento fundamental do processo de socialização. As angústias e dúvidas dos professores sobre esse período inicial demandam certa preocupação por estarem se inserindo em um novo contexto de ensino aprendizagem, como novas culturas e novas rotinas estabelecidas. A socialização então, pelas minhas observações, surge como uma ferramenta acolhedora dos professores iniciantes. Pude presenciar na escola, dois momentos de acolhida, a de uma estagiária e de um professor de informática.

Um pouco antes de irmos para a reunião, o diretor chegou à sala dos professores e disse que tem colegas novos na escola, e que seriam apresentados na reunião. Quando iniciamos, a vice chamou a menina e apresentou a todos os professores. “Pessoal, essa é estagiária nova, vai ficar com a turma de A20. Seja bem-vinda, depois tu vai te virando com o pessoal aqui” (Registro do diário de campo, 22 de outubro de 2015, Escola da Lomba).

Hoje foi dia de apresentar na reunião o novo professor que trabalhará com a informática. Na sala da vice: “Professores, esse é o novo moço que vai cuidar da sala de informática. Agendem com ele seus horários. Aos poucos tu vai conhecendo o pessoal ta?! Depois disso seguiu a reunião” (Registro do diário de campo, 03 de novembro de 2015, Escola da Lomba).

Esses momentos me auxiliaram a compreender como se deu a acolhida dos sujeitos a cultura escolar, na perspectiva destes. Em ambos os casos apresentados nos trechos do meu diário de campo, pode-se analisar que o processo de socialização fica fragmentado, ou seja, não atende as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo. A socialização docente, compreendida nessa dissertação atende também as demandas culturais que são incorporadas e subjetivadas pelos sujeitos ao longo de suas múltiplas experiências. Deste modo, ela não se finda no primeiro contato, ou no primeiro diálogo estabelecido entre os sujeitos.

O processo de socialização é dialético e se desenvolve a partir das interações construídas pelos envolvidos. Mas que também não é linear, tampouco se encerra em um determinado momento existencial. Dubet (1996) destaca que o sujeito social é inacabado, do mesmo modo, para Lahire (2002), a formação e transformação social é um processo ininterrupto. Com isso, embasada em Berger e Luckmann (2012), destaco que o homem constrói o seu próprio conhecimento da realidade, tratando das relações entre o pensamento humano e o contexto social dentro do qual ele vive. Está em constante construção, na multiplicidade de experiências que vivencia no mundo social.

Com essas experiências observadas na escola da Lomba, procurei questionar Bia e Felipe sobre o ingresso deles nas respectivas culturas, pois não tive a oportunidade de presenciar esses momentos. Os professores chegaram às escolas em tempos distintos. Felipe ingressou no início do ano letivo de 2015, Bia entrou na escola do Morro, em meados de abril do ano de 2014.

Eu cheguei na escola um dia, me apresentei e no outro já estava dando aula [...] o pessoal só me mostrou as salas e me deu o número das turmas e eu não entendia ainda como era nomenclatura do ano ciclo, A, B, C e 10, 20 e 30... eles só falaram: tu vai entrar em uma B30 e a sala é tal (Entrevista com a professora Bia, Escola do Morro).

Me apresentaram na primeira reunião pedagógica do ano, que foi uma semana antes das aulas. Mas essa primeira semana foi a mais perdida assim... não tinha chave, não tinha nada (risos). Aí só disseram, a sala da Educação Física é aqui, o ginásio é lá, e aí eles entregaram um

mapinha para todos os professores, de onde era cada sala, e daí aos poucos eu fui me localizando. Não teve, de alguém chegar e falar, ah aqui funciona assim, aqui é a Educação Física, aqui é o xerox, aqui é tal coisa. Essa parte não teve. Eu tive que aprender sozinho como eram as coisas. Ir Tateando a parada, não tinha alguém que fazia essa função, uma espécie de *city tour* (risos) (Entrevista com o professor Felipe, Escola da Lomba).

Tanto Bia quanto Felipe, em suas entrevistas, relatam que foram recebidos na escola e encaminhados direto a seus afazeres, o que se assemelha as minhas observações da Escola da Lomba, quando presenciei a entrada dos estagiários. Os professores iniciantes compõem um grupo mais frágil e que requer uma atenção e um acompanhamento especial. O que se constata é que esses professores têm tido pouco apoio nessa fase de transição da condição de estudante para recém-professor (FREITAS, 2002; FERREIRA, 2005).

Entendo que a chegada dos professores iniciantes, em um contexto que em parte lhes é desconhecido, necessita de uma organização, por parte da cultura, para que além da integração, haja interiorização dos docentes na escola. Essa organização se caracteriza pela socialização dos iniciantes em um local que já possui normas e regras institucionais estabelecidas culturalmente.

Os Colaboradores desse estudo (Bia e Felipe) acusam em suas falas que seus ingressos nas escolas se deram de forma tensa e dificultosa para seu trabalho. O que não foi ao encontro do que esperavam enquanto professores iniciantes, de serem acolhidos, direcionados e acompanhados com uma atenção especial. Enquanto professora iniciante entendo a angústia dos professores, mas também convido o leitor a pensar sobre o próprio processo de incorporação dos sujeitos em uma cultura. É um processo que leva tempo, e que está em constante transformação, justamente por trabalharmos envolvidos com outros seres humanos dotados de experiências. A incorporação da cultura pelos iniciantes precisa sim de um acompanhamento, mas demanda ao sujeito certo grau de autonomia para identificar, interiorizar e incorporar aos poucos o que já está estabelecido.

Para Berger e Luckmann (2012) a realidade da vida cotidiana existe independente de nós, nesse caso, pode-se pensar que as Escolas estudadas existem antes mesmo do ingresso de Bia e Felipe. A realidade, é entendida no âmbito sociológico como sendo o conjunto de fatos que acontecem no mundo independente da vontade do indivíduo. Mas que ao serem vistas e percebidas em

perspectivas diferentes pelos sujeitos, formam o conhecimento.

Deste modo, foi possível compreender que a interiorização da rotinização da vida cotidiana da Escola do Morro e da Escola da Lomba, se constitui por camadas lentas e em partes solitária, o que levou os professores a se movimentarem dentro das escolas de forma mais isolada, pelo menos nos primeiros momentos da chegada à escola. Com isso, é importante lembrar que a solidão desses momentos pode produzir nos sujeitos o que Woods (1995) chama de estratégias de sobrevivências, caracterizando o que o professor Felipe apresenta de “tatear” os tempos e espaços escolares. Iniciando o processo de constituição da cultura escolar, interiorizando a rotinização estabelecida pela organização escolar.

Alguns autores (LIMA *et al* 2007; ZEICHNER e GORE, 1990) são unânimes ao constatar que o professor, em início de carreira, não recebe apoio institucional. Há uma escassez de ações organizadas pela instituição que proporcionem ao professor principiante ajuda para sanar dúvidas e partilhar dificuldades. A forma como a socialização do professor iniciante tem se dado, mostra que a comunidade escolar, ao invés de oferecer apoio, exerce pressão nesse processo que ocorre de forma unidirecional²⁸.

O processo de socialização na Escola da Lomba e na Escola do Morro, se apresenta como uma espécie de “introdução” do sujeito na escola, e que no caso de Bia e Felipe foi frágil. Destaco que essa inscrição dos professores iniciantes, atendeu em partes as necessidades primárias desses sujeitos, ou seja, a acolhida e direcionamento inicial dos professores iniciantes, aconteceu de forma fragmentada e pouco potente.

Deste modo, meu trabalho de campo, me permitiu entender que para o sujeito o processo de socialização se dá de modo burocrático. Ou seja, os sujeitos tomam a socialização, como sinônimo de acolhimento, relação ou como o próprio diálogo. Com isso, Tedesco (1998) apresenta em seus estudos, ao discutir a ausência de sentidos, o “déficit de socialização”.

Déficit de socialização” não se refere só à ausência e carga afetiva na transmissão nem aos instrumentos e instituições encarregados desse processo, mas também ao próprio conteúdo da mensagem socializadora. Assim, a socialização atual enfrenta, por um lado, o problema do enfraquecimento dos eixos básicos segundo os quais são definidas as identidades sociais e pessoais, e, por outro, a perda de ideais, a ausência

²⁸Termo utilizado por Marcelo Garcia (1999) cujo significado, está associado à socialização do professor principiante via processo de aquisição de cultura em mão única.

de utopia, a falta de sentido (TEDESCO, 1998 p.41) [grifos do autor].

Entendo que ao pensar sobre a socialização docente, Bia e Felipe, em suas respectivas escolas, passam por momentos de “déficit de socialização”, pois há ausência de sentido, do processo construído e compreendido nessa dissertação. Compreendo ainda, que essa ausência de sentido se dá, quando a socialização se finda no processo de ingresso à cultura. Ou seja, quando a socialização vira sinônimo de acolhimento institucional (MARCELO GARCIA, 1999). É importante esclarecer, que o primeiro contato dos professores com os sujeitos da escola é fundamental, e que esse acolhimento da instituição se faz necessário, pois ameniza as dificuldades encontradas pelos iniciantes, e possibilita mecanismos de “ambientação” à rotina estabelecida no cotidiano escolar. A socialização docente não acaba nos momentos iniciais da carreira do professor, por isso é compreendido aqui, como um processo, pois se faz conforme o momento histórico e ainda com os distintos sujeitos envolvidos.

Como argumenta Dubar (1996), a socialização não é apenas, nem exclusivamente, a transmissão de valores, normas e regras, mas antes o desenvolvimento de uma dada representação do mundo. Do mesmo modo Berger e Luckmann (2012), compreendem o processo de socialização para além do momento de integração em uma cultura. A socialização pode ser entendida como a incorporação (DUBAR, 1996) ou a interiorização (BERGER; LUCKMANN, 2012), das ações e sentidos. Destaco dessa forma, que ela é o processo de subjetivação do que está objetivado.

Pude presenciar na Escola do Morro, momentos em que Bia, compreendia o processo de incorporação e interiorização. Mas que não se dava conta, de que isso faz parte do processo de socialização docente. Esses momentos foram traçados quando a professora iniciante entende, que não teve sucesso no processo de ingresso com alguns sujeitos da escola, mas mesmo assim, passa a incorporar as normas constituídas pela escola, e a partir disso entender o seu sentido dentro da organização escolar.

Observo Bia durante seus afazeres na escola. Principalmente enquanto faz a função de coordenadora de turno, ela é muito solicitada pelos demais sujeitos. Já cogitou a possibilidade de sair dessa função por se sentir sobrecarregada. Hoje por exemplo, na sala dos professores, vários colegas perguntaram se era verdade que ela iria deixar o cargo, que ela era muito competente e que as coisas aconteciam com ela

nessa função. “É uma pena teu estágio probatório, porque assim não consegues assumir às 40 horas como coordenadora, quem sabe assim a escola funcionaria nos dois períodos”, comenta o professor de história (Registro do diário de campo, 04 de outubro de 2015, Escola do Morro).

A fala do professor de História, representa os demais sujeitos dessa cultura e marca o processo de socialização da professora. Bia se sente encorajada a assumir demandas institucionais na escola porque os demais sujeitos da escola reconhecem seu trabalho e atribuem a ela uma importância dentro da escola. Em vários momentos, durante minha estadia no campo, me recordo de conversas com a professora, onde ela relatava que se sente feliz por poder fazer mais pela escola e por saber que os professores gostam de suas contribuições. Tardif e Lessard (2013) contribuem com esse debate ao apresentar o modelo de organização anárquica, que é aquela onde o professorado está em estreita sintonia e desenvolve o seu trabalho a partir do que é concreto no contexto escolar. O apoio dos demais colegas possibilita a Bia pensar a cultura escolar como um todo, ela se sente capaz ou responsável pelo pensar-fazer à escola, e se envolver com as outras relações pedagógicas que acontecem no seu universo.

Neste mesmo sentido, para Berger e Luckmann (2012), após a realização de uma ação, o indivíduo precisa ainda desenvolver uma reflexão sobre a mesma, a fim de estabelecer a sua interiorização, o “eu individual”, no entanto, de forma distinta do “eu social”. Conforme os autores, o sujeito “identifica-se com as tipificações da conduta *in actu* socialmente objetivadas, mas restabelece a distância com relação a elas quando reflete posteriormente sobre sua conduta” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 102) [grifo dos autores]. Com isso, entendo que Bia, antes de tudo, se identificou não só com sua função na escola, mas também com o que já estava estabelecido culturalmente, e a partir disso, inicia o processo de subjetivação do que lhe estava endereçado.

Na Escola da Lomba, em uma conversa com o professor Felipe, e outra colega, professora de português, pude presenciar momentos onde a socialização é percebida e compreendida como integração ou introdução na cultura.

Hoje, na sala dos professores, estava a professora de português. Ela começou a conversar comigo sobre fazer pesquisa, disse que tinha acabado de ingressar no doutorado, e perguntou o que eu estava estudando. Quando expliquei o que pretendia na escola, ela rapidamente respondeu: “Bah guria, que legal! Muito interessante, faz

um pouco mais de um ano que estou aqui, e a pouco tempo assumi outro concurso aqui na rede em outra escola, e posso te dizer... é um choque. É preciso sempre se reconstituir para poder sobreviver. Claro né, que se tu tem uma escola e colegas que te apoiam e te ajudam a atravessar esse momento é outra coisa. Mas mesmo assim sabe, tem coisas que é tu que tem que suportar e passar, para crescer, para aprender. Mas os auxílios ajudam muito, sem dúvida” (Registro do diário de campo, 03 de dezembro de 2015, Escola da Lomba).

Com a fala da professora de Português, registrada no diário de campo, é possível compreender alguns elementos. Em primeiro lugar, o auxílio apresentado pela professora, faz parte do grupo de significantes²⁹ que formulados pelos sujeitos em direção a noção de socialização, ou seja, o apoio e o auxílio correspondem para a professora de português da Escola da Lomba e também para Bia na Escola do Morro, os momentos de socialização institucionais e burocráticos, mas que amenizam os desencontros com a cultura escolar. Esses choques apresentados pela professora, correspondem aos momentos difíceis que os docentes encontram e que precisam atravessar. Em segundo lugar, é possível pensar que o momento de socialização docente não é reconhecido pelos sujeitos, ou seja, os sujeitos parecem não se dar conta do processo que os envolve. Quando a professora trata o momento de reconstituição, é possível pensar que além do fator emocional que envolve esses sujeitos no início da docência – a questão da sobrevivência apresentada por Huberman (1995) –, existe também, a resignificação como um elemento da socialização docente. A incorporação e interiorização do primeiro ano da carreira dos professores, por mais que seja ela difícil, ou não, imprime nos sujeitos experiências que quando assimiladas, tornam-se aprendizado, que transitam pelo campo da interação social dos sujeitos.

Ainda na Escola da Lomba, o professor Felipe sempre se reporta aos apoios que recebe dos demais professores. Ele tem o corpo docente como umas das partes centrais do seu processo socializador. Mas, como já discuti em outro momento, a socialização do professor iniciante com a supervisora do ciclo B é potentemente construída e estabelecida pelos dois envolvidos. O que acaba, em minha compreensão, deixando o corpo docente em segundo plano na sua rede de interação, em outras palavras, pode-se afirmar que o lugar simbólico dos demais

²⁹ Termo derivado da Semiótica. O significante, é o elemento perceptível do signo e que constitui, de certo modo, uma “imagem acústica”. Situa-se no plano da forma/continente (isto é da sua parte material, da linguagem).

professores é visível por Felipe, mas ele vem depois da supervisora.

O que eu encontrei aqui é essa coisa da equipe... essa disposição do pessoal de se ajudar, de colaborar... alegria, interação... gostar de conversar, bater papo. Isso facilita né, porque daí dá um alívio quando chega na sala dos professores, e tem colegas que as vezes ficam mal assim né, e outras já vem e falam: ah não, fica aí nem vai na sala, deixa que eu entro... E essa coisa, essa parceria ajuda na manutenção da pessoa que tá iniciando a continuar, a seguir e fazer acontecer (Entrevista com o professor Felipe, Escola da Lomba).

Nesse sentido, a fala do professor Felipe apresenta como a socialização mediada pela conversa, apoio e o auxílio dos demais colegas, influencia na permanência do professorado iniciante dentro da cultura escolar. Para Hargreaves (1998, p.83).

O advento da pós-modernidade trouxe consigo um aumento da colaboração profissional e algum reconhecimento da necessidade de serem estabelecidos laços mais estreitos entre o desempenho profissional dos professores e a sua vida pessoal e emocional, a qual articula e motiva aquele desempenho.

Gostaria de deixar claro que, diferentemente de Bia, Felipe não criou uma relação orgânica com o grupo de professores, pois ao contrário de sua fala, pude presenciar, em muitos momentos, um afastamento dos demais sujeitos. É preciso enfatizar que, existe sim o clima de união e de parceria dos professores, mas esse clima construído não acontece por uma identificação entre pares ou como forma de socialização docente, mas decorre, na realidade, de um mecanismo necessário para suportar as angústias, manejar as dificuldades e suportar a austeridade do sistema. O que as leva a trabalhar no mesmo ritmo, de forma uniforme e sempre igual. Em outras palavras, destaco que esse grupo se auto-estrutura – no caso de Felipe - não na partilha de saberes, mas na tentativa de se adequar ao contexto escolar, à cultura da escola em que está se inserindo.

A vida cotidiana das escolas, apresenta diversas realidades, essas realidades despertam os confrontos culturais dos sujeitos e da cultura, e que são compreendidos como fundamentais para a percepção da vida cotidiana, pois esses confrontos produzem novas culturas e novas identidades a partir das interações humanas construídas pelos sujeitos. Deste modo, os sujeitos se reconstituem a partir do que lhes é oferecido na escola, mas sempre lembrando que esse processo é dialético, onde eles também imprimem na cultura suas identidades.

Com isso, é possível afirmar que a socialização precisa ser entendida como

um processo focado não só no indivíduo, mas sim como uma dimensão individual e coletiva, pelo fato de considerar que o indivíduo influencia o grupo e por ele é influenciado (DUBAR, 1996; BERGER E LUCKMANN, 2012). Trata-se de uma via de mão dupla, onde ambos se constroem e reconstroem. As interações sociais, e o convívio social que se dá através da socialização são elementos essenciais da realidade da vida cotidiana. Somente esta realidade permite um efetivo convívio. O estabelecimento de padrões comuns, pela própria realidade cotidiana, é o agente que permite a interação entre os indivíduos, justamente a partir dos referenciais comuns estabelecidos.

Em síntese, é possível destacar que a socialização existe, e que nas escolas estudadas, ela acontece de forma não linear, ou seja, ela se produz de acordo com as singularidades dos sujeitos que estão envolvidos no processo. Ao responder o questionamento inicial, sobre a socialização construída na escola por Bia e Felipe com os demais sujeitos da cultura, posso destacar que ela acontece por duas vias. A primeira é a socialização burocrática e institucional, que caracteriza, de modo conscientemente – onde eles compreendem o que fazem, e como fazem – as necessidades primárias de Bia e Felipe: a chegada na escola, a acolhida inicial, o apoio e o auxílio a esses docentes, que ingressaram em uma cultura que em partes lhes é desconhecida.

A segunda é a socialização docente, mas que parece não ser reconhecida pelos sujeitos envolvidos – não se dão conta dos momentos informais onde se materializa o processo de socialização docente – e está marcada para além da interiorização e incorporação do que já está constituído nas respectivas culturas. Ou seja, se caracteriza como a subjetivação dos sujeitos e da cultura frente às necessidades construídas socialmente pelos envolvidos. Desta forma, passo a apresentar onde essa socialização docente de Bia e Felipe acontece dentro da Escola do Morro e da Escola da Lomba.

4.2.2. Os Tempos e espaços de socialização construídos pelos sujeitos

A perspectiva contemporânea da socialização na educação concebe a socialização como um processo ativo e interativo do sujeito com o ambiente social (IÓRIO, 2012). De acordo com Dubar (1996), esse processo dialético não pode

reduzir-se a um processo de aprendizagem e integração social unificada. Amparada em Berger e Luckmann (2012), compreendo que o sujeito social faz parte do processo de socialização. É na interação face a face com o outro, mediada pela linguagem, que o sujeito vai construindo ou reconstruindo sua identidade, e incorporando diferentes papéis sociais, num processo constante.

Para Sarmiento (1994) o ingresso dos professores iniciantes nas escolas, exige a aprendizagem de regras e valores que serão, de certo modo partilhados com todo grupo. Nesse sentido para o autor, e corroborando com o que venho me propondo a compreender nessa dissertação, a socialização pode ser para os sujeitos, uma ferramenta “formadora de saberes, de olhares e de significados” (p.65).

Do mesmo modo, como refere Dubar (1996), essas aprendizagens, referente às interações construídas, são significados que os sujeitos atribuem e adquirem nas sucessivas socializações, numa constante alternância entre os espaços e os tempos. Ainda, destacando a não linearidade desse processo, é importante ressaltar que as semelhanças ou as diferenças dos percursos de ingresso de Bia e Felipe, elegem exatamente os significados pessoais e as representações que cada um vai construindo e reconstruindo, com suas singularidades (DUBAR, 1996).

Essas representações construídas pelos sujeitos – nesse caso, Bia e Felipe – referem-se aos percursos realizados pelos professores quando ingressaram nas respectivas culturas, ou seja, nesse momento de ingresso e de confronto³⁰ com a organização escolar e com os demais indivíduos, onde se põem em cheque a identidade dos indivíduos. São nesses embates traçados dentro da cultura, que os professores constroem suas redes de interações.

As interações sociais que se desenvolvem neste contexto de ensino aprendizagem, que é a escola, auxiliam os sujeitos a compreenderem-se e a compreender os seus demais colegas, enquanto sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura e, assim, oportuniza a construção da base inicial para a vivência efetiva de sua cidadania.

É possível destacar que as redes de interações dos professores acontecem em diferentes espaços escolares. Destaco ainda, que nas escolas estudadas,

³⁰ Entendo e me aproprio dessa expressão não no sentido literal da palavra, mas sim como trocas de experiências, culturas, identidades e da própria subjetividade dos sujeitos, que envolvem o processo de socialização docente estudado nessa dissertação.

principalmente na escola do Morro, a rede de interação de Bia ganha potencialidades também fora dos muros da escola. Convido os leitores, nesse momento da dissertação, para desfrutar das minhas observações e análises sobre os espaços socializadores que Bia e Felipe incorporavam com seus pares.

As arquiteturas das escolas são muito semelhantes, as paredes lisas, apenas com os tijolos de cores avermelhadas, e com grandes blocos onde se encontram as salas de aula. Os blocos são verticais, caracterizando-se como prédios. Na Escola da Lomba tem dois prédios de dois andares (com acesso pelas escadas) e mais dois blocos térreos que também comportavam as salas de aulas; um ginásio; uma quadra coberta; sala dos materiais de Educação Física; a biblioteca, sala de informática; refeitório; sala dos professores; as salas das oficinas; dos projetos; das coordenações; do SIR³¹; do SOE³²; multimeios; a sala da direção e a secretaria. A escola do morro tem três andares de prédios (com acesso por grandes rampas e também por escadas), onde ficam as salas de aulas; sala dos professores; coordenações; laboratórios; salas das oficinas e projetos; biblioteca; refeitório; sala de informática; sala do SIR; do SOE; sala dos materiais de Educação Física (que fica em baixo de uma das rampas); uma quadra aberta; o saguão coberto; multimeios; secretaria e direção. Ambas as escolas possuem fachadas semelhantes, por muros altos e vazados que possibilita que os sujeitos de fora enxerguem dentro da escola (Registro do diário de campo, 13 de setembro de 2015).

Esses espaços citados no trecho do meu diário de campo, caracterizam as escolas estudadas. Foram neles (espaços), que durante minha pesquisa, pude transitar com ou sem os professores iniciantes.

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. [...] Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida "a priori". O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 1996, p. 147).

Nesses espaços, aconteciam as mais diversas interações entre os sujeitos, formalizadas ou não, de trocas de experiências, de "bate papo", de construção de conhecimento, de tensionamentos e de confrontos. Para Tardif e Lessard (2013), a escola é compreendida como um espaço sociorganizacional e também como um local de interações sociais e humanas. Neste mesmo sentido, Dayrell (1996)

³¹Sala de integração e Recursos. A SIR, faz parte da política de educação especial da SMED/POA. Seu objetivo é a investigação pedagógica, o atendimento e acompanhamento de alunos em processo de inclusão e integração escolar.

³² Serviço de Orientação Educacional. O SOE, tem como principal função investigar e analisar a realidade vivencial do educando inserido em sua comunidade de forma a garantir que a prática docente possa contribuir no processo do seu desenvolvimento global.

entende a escola como um espaço sociocultural, em outras palavras, um espaço social próprio, ordenado por dupla dimensão: A institucional e a cotidiana.

Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (DAYRELL, 1996, p.137).

Deste modo, entendo que as interações dentro da escola acontecem nos diferentes espaços geográficos. Nessa dissertação, caracterizo como os espaços formais (reuniões pedagógicas, sala de aula, conselhos de classe, reuniões com os pais, com a equipe diretiva) que são estabelecidos institucionalmente pela própria organização escolar, e os espaços informais (CONCEIÇÃO, 2014), (a sala dos professores, refeitório, corredores, carona para casa), que são construídos cotidianamente e ainda culturalmente pelos sujeitos envolvidos, ambos (formais e informais) mediados pela linguagem (BERGER; LUCKMANN, 2012).

Os espaços formais de socialização, que são estabelecidos institucionalmente, se assemelham nas duas escolas estudadas. Pelas minhas observações, esses espaços referem-se às reuniões pedagógicas, que ocorrem semanalmente, as formações, os conselhos de classe e ainda, para Bia, as reuniões diretivas (por ser coordenadora de turno). Entendo ainda, que esses espaços formais não dão conta do que proponho compreender com esse estudo. Pois é justamente nesses momentos formais que acontece a socialização institucional ou burocrática, apresentada na seção anterior.

Os momentos de reuniões que pude presenciar na escola se valem apenas de elementos burocráticos, de transmissão de informações, de recados administrativos, deixando de lado alguns princípios básicos para que a organicidade com a cultura aconteça (planejamento coletivo, incorporações e ressignificações de normas e espaços, compreensão de um projeto de escola e dos sujeitos que constituem esse processo).

Hoje foi dia de reunião. Elas começam sempre da mesma forma, com os recados e avisos administrativos feitos pelo diretor ou um de seus vices. Depois disso, cada ciclo se reúne com seus supervisores, mas que também tratam de assuntos burocráticos (notas, faltas, passeios, e demais atividades que envolvam as turmas). Algumas vezes pude presenciar reuniões de planejamentos, que ficam longe de ser um planejamento coletivo. Felipe, em conversas informais, me destaca que interage mais com as professoras pedagogas, ou referência como chamam na escola, mas, durante as reuniões pedagógicas, o professor

pouco fala ou interage com os professores do segundo ciclo, ele não se coloca a disposição e elas também não o chamam para o debate (Diário de campo, 26 de novembro de 2015, Escola da Lomba).

A proposta das reuniões pedagógicas, (realizadas nas quintas-feiras em todas as escolas, após o período do recreio), demonstra a intencionalidade da gestão democrática, onde a participação de todos os envolvidos consolida o processo educacional do município. Mas o que parece, é que intencionalidade ganha outros contornos, alguns princípios de democracia parecem ser deixados de lado, tanto pela mantenedora (SMED), quanto pelos próprios sujeitos das escolas.

É possível compreender, que mesmo a SMED apresentando uma intencionalidade da gestão democrática, em alguns momentos coloca em cheque sua proposta, quando exige dos professores uma quantia de dez formações por ano, mas não disponibiliza nenhuma pela própria SMED, por exemplo. Nesse sentido convido o leitor a refletir sobre alguns pontos: qual a função da SMED enquanto mantenedora da RMEPOA? Será que esta fornecendo auxílio da mesma forma como exige dos professores e das escolas? O que é uma gestão democrática? Quem participa das decisões que chegam ao chão da escola? Da onde saem essas decisões?

Com esses questionamentos, pode-se entender que a RMEPOA pode ser compreendida e influenciada por determinados tempos partidários. Ou seja, trocam-se os governos, trocam-se a forma e maneira de manejar as demandas institucionais.

Bom, as reuniões aqui são assim né. A gente senta e escuta (Diário de campo, dia 15 de outubro de 2015 escola do Morro).

A fala de uma colaboradora eventual, apresenta a angustia de não conseguir debater em alguns momentos das reuniões. Pelas minhas observações foi possível compreender os momentos em que os debates são limitados, e que as normas da SMED chegam de forma direta e verticalizada, sem serem apresentadas aos sujeitos. Por outro lado, a reunião pedagógica apresenta um momento de interação dos indivíduos, onde de forma formalizada e institucional os sujeitos se atem as normalizações e regras da escola. Mas ainda é importante apresentar que como a própria colaboradora destaca, também é visto como um momento de receber recados.

Os estudos de Diehl (2007), Sanchotene (2007), Bossle (2008); Wittizorecki

(2009), Silva (2012) e Conceição (2014) permitem interpretar que havia a tentativa de um espírito de formação e de uma gestão democrática. O trabalho de campo, me possibilitou compreender que as reuniões começaram a ganhar paulatinamente outros contornos, onde os colaboradores anunciam menos espaços de formação e mais espaços de tramites burocráticos e institucionais.

A fala supracitada, apresentada no trecho do meu diário de campo, me auxilia a refletir sobre os momentos de socialização estabelecidos formalmente dentro das escolas. Os meus encontros, caminham ao encontro do que destaca Conceição (2014), segundo o autor, os tempos e espaços organizados pelas escolas não contribuem para o processo socializador dos sujeitos. Neste mesmo sentido Dayrell (1996) destaca que a formal tal como está organizada a escola hoje (espaço e tempo), pouco leva em conta a realidade dos estudantes. Ainda destaco que não só dos estudantes, mas de todo os sujeitos que usufruem e compõem esse espaço social. Para o autor “há aí um deslocamento: a escola parece se organizar para si mesma, como se a instituição em si tivesse algum sentido” (p.159).

Outro elemento que caracteriza esses espaços formalizados das escolas e ainda de socialização burocrática, é o conselho de classe³³. Nesses momentos, fica evidente o baixo envolvimento dos professores, não só os de Educação Física, e também a intencionalidade desse momento. Pude observar os conselhos nas duas escolas. Na escola da Lomba, ele era o último realizado no ano. Na escola do Morro, o que pude observar, aconteceu no final do segundo trimestre, mais no meio do ano.

Ao entrarmos na sala onde foi o conselho, os professores organizaram as mesas, cada um sentou em um local. Quem fez o conselho foi a coordenadora do SOE, pois a coordenadora pedagógica não estava presente, ela sentou na posição central da mesa, o lugar de quem fala. “Pessoal, vamos fazer um conselho claro e objetivo, sem muitos rodeios”. Os boletins dos estudantes foram divididos entre os professores, e cada um fazia as anotações e observações, enquanto a Neiva fazia um parecer em outra ficha (avaliação por trimestre). É feito um panorama geral da turma e depois uma avaliação de cada aluno. [...] “E em português e matemática professoras? Como o fulano (a) está”? Essa pergunta foi realizada pela coordenadora em quase 100 % dos estudantes. (Diário de campo, 15 de novembro, Escola do Morro).

Dia de conselho de uma turma B30 do professor Felipe. Quem coordenou esse momento foi a supervisora do ciclo B. Por se tratar do último

³³ Conselho de classe é uma discussão coletiva (professores e coordenadoras pedagógicas) onde são apontadas as dificuldades, notas e conceitos dos estudantes.

conselho do ano, os debates sobre os estudantes era se reprovava ou se aprovava com qual conceito, os boletins estavam todos com a coordenadora. “Vamos lá, o fulano professores”? Questionava a supervisora, e as respostas se encaminharam por uma ordem em sentido horário, estabelecido ali mesmo no conselho (Diário de campo, 08 de dezembro, Escola da Lomba).

O Conselho de classe é um dos vários mecanismos que possibilitam a gestão democrática na instituição escolar. É nele, onde os professores têm a possibilidade de se reunir, para discutir em conjunto os elementos sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, e ainda rever seus métodos de ensino. Afinal, o conselho de classe pode ser compreendido como um momento de reflexão, quando se discute os limites e possibilidades de ensino-aprendizagem, adequação de conteúdos curriculares, métodos de ensino, e a própria proposta pedagógica da escola. Mas pelo que entendi, nesses momentos nas escolas o conselho de classe vem cumprindo um ritual burocrático, e acaba se restringindo apenas ao veredito formal e final de aprovação ou reprovação.

Ainda sobre o conselho de classe na escola do Morro, fica evidente que a hierarquização simbólica das disciplinas está marcada fortemente pela posição central de quem fala, a coordenadora. Em uma conversa com o professor de história, que também é iniciante e faz parte do grupo de professores que interagem com Bia, é possível observar o sentimento de angústia e desgosto sobre momentos como esse.

Olha, daqui a pouco eu vou “chutar o pau da barraca” nesses conselhos, porque se a minha disciplina assim como as outras, estão aí apenas como um chaveiro não sinto necessidade de participar. Estou cansado dessa inferioridade” (Diário de campo, 15 de novembro, Escola do Morro).

A fala do professor relata a sua indignação com esse momento do conselho de classe. Esses professores que tentam intervir e discutir no conselho parecem apresentar e instigar os outros sujeitos a momentos de reflexões e debates, mas são cerceados pelos seus superiores, produzindo sentimentos de inferioridade em relação as suas disciplinas e burocratizando o conselho de classe. Esse momento que presencie no conselho me fez refletir sobre os efeitos na socialização docente de professores iniciantes. Ou seja, é possível destacar que momentos como esse (do professor de história) venha a silenciar os outros professores, principalmente os iniciantes. O não reconhecimento dos seus superiores podem refletir sentimentos de

inferioridade e de retenção. O que pode não possibilitar a interação entre os sujeitos, e ainda com a sua própria disciplina.

Outro espaço de socialização formal, pode ser caracterizado com os momentos de formações, que são implementados pela mantenedora. As formações parecem em alguns momentos, perder o caráter de momentos de busca por conhecimento ou de reflexões e passam a ser mais uma demanda da SMED. É possível pensar que há nesses momentos, algumas contradições, pois ao mesmo tempo em que a SMED afirma estimular a formação continuada dos professores, parece não oferecer subsídio para que isso aconteça, deixando as escolas encarregadas dessas funções.

No caso da escola do Morro, essa terceirização da formação fez com que as escolas mais próximas se reunissem em uma espécie de Seminário Integrado³⁴, e que trabalham juntas para essa formação. Deste modo, compreendo que essa mobilização, por parte das escolas envolvidas caracterizou o momento formalizado pela mantenedora como um espaço socialização informal, pois este (seminário integrado), foi construído pelas necessidades dos sujeitos envolvidos.

Na sala dos professores, escutava Bia explicar aos demais sujeitos o I Seminário Integrado, que vai acontecer em um sábado (26/09), aonde as quatro escolas mais próximas irão se juntar, e o dia entrará como letivo. Quem organizou esse seminário foram algumas pessoas de cada escola, na Escola do Morro a Bia foi uma das organizadoras. O seminário será realizado por temáticas e os próprios professores apresentaram trabalhos relacionados com suas disciplinas ou projetos. Será de três a quatro trabalhos por sala, com o tempo de 15 minutos e depois uma rodada de debates. Os professores que não irão apresentar trabalhos poderão se inscrever nas salas para assistirem as apresentações (Registro do diário de campo, 23 de setembro de 2015, Escola do Morro).

Entendo que o momento do Seminário Integrado caracterizou um momento de interação e de trocas entre os sujeitos. Também caracteriza momentos de socialização docente, quando os sujeitos parecem atribuir sentidos e significados ao fazer docente desse momento. Os professores puderam trocar experiências com outras escolas, com outras realidades, potencializando as interações face a face, que foram produzidas nesses momentos. Para Berger e Luckmann (2012) a linguagem da interação face a face é a mais efetiva, nenhum outro modelo pode

³⁴ O I Seminário Integrado foi idealizado por um conjunto de professores e escolas. Ganhou esse nome, justamente por possuir caráter integrado, e englobar as quatro escolas que ficam no mesmo perímetro. Os professores e as escolas se organizaram para construir e apresentar as formações aos demais professores que participam apenas como ouvintes.

reproduzi-la. Entretanto é necessária a ligação entre as diferentes zonas dentro da realidade da vida cotidiana, em função, principalmente do tempo, do espaço e dos aspectos sociais. Assim a linguagem transcende o hiato do tempo, do espaço e dos fatores sociais, tornando presente coisas separadas por estes fatores. Para Dayrell (1996, p.148) a forma em que as relações entre os sujeitos se constitui, depende do momento em que elas acontecem, “seja fora ou dentro da sala, numa clara relação entre tempo e espaço”.

Neste sentido, Berger e Luckmann (2012) tratam sobre a compreensão dos fundamentos da vida cotidiana, segundo os autores a compreensão destes fenômenos é fundamental para o entendimento da realidade. A linguagem para os autores é parte fundamental das relações cotidianas e ainda destacam como o principal veículo de socialização. Em outras palavras, a linguagem, é um sistema de sinais vocais, o mais importante da sociedade humana. Mas entende-se linguagem como um sistema de sinais que se tornam capazes de se destacarem dos estados subjetivos imediatos do “aqui e agora” (BERGER; LUCKMANN, 2012). Isto é, além de mediar a realidade da vida cotidiana na interação social de uma pessoa com o outros à sua volta, a linguagem transcende o momento imediato e é mediadora da interação entre pessoas afastadas do contato face a face, distantes no tempo e no espaço.

Com isso, destaco que o momento do Seminário Integrado realizado pela Escola do Morro em parceria com outras culturas, parece ter representado para os professores um momento importante de encontro, de apreensão de outros universos e realidades, de compartilhar o modo de pensar e fazer as ações pedagógicas. O fato de construir a sua formação, e ainda de dar destaque aos trabalhos realizados no “chão da escola”, fez com que os professores valorizassem o conhecimento produzido dentro de cada cultura.

Berger e Luckmann (2012) afirmam que é preciso destacar a diferenciação entre os significados subjetivos e as objetivações a partir dos sinais produzidos pelos Homens. Assim por exemplo, a formação continuada pode ser tanto um símbolo de imposição da SMED (enquanto se caracteriza como ordens transversais), como um símbolo de construção e aprendizagem coletiva, de socialização docente.

Desta forma, pode-se afirmar que há uma transgressão do sentido da formação, pois ela é incorporada e interiorizada pelos professores, assumindo o

símbolo de aprendizagem coletiva para os sujeitos. Com isso, abro nesse momento a discussão sobre os espaços informais, onde ocorre a socialização docente na Escola do Morro e da Lomba.

Dayrell (1996, p.149) afirma que “na medida em que a escola não incentiva o encontro, ou ao contrário, dificulta a sua concretização, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão”. Do mesmo modo, Conceição (2014) destaca que a escola não pensa em espaços que contemple a socialização dos professores. Com isso, o autor apresenta a socialização nos espaços informais da escola (ginásio, corredores, pátio da escola), e ainda, destaca que ela (socialização) acontece nesses espaços pela necessidade emergencial dos professores em dialogar. Segundo o autor “esses momentos, não formalizados, não conseguem estabelecer laços concretos para a organização do fazer docente” (CONCEIÇÃO, 2014, p.213). Concordando com o autor, destaco que Bia e Felipe ao socializar nos espaços informais não conseguiam usufruir dos espaços para construir elementos que lhes auxiliassem em seus afazeres docentes, mas em contraponto, ressalto que são nesses espaços informais que o confronto, a incorporação, e a interiorização dos sujeitos com a cultura acontece de forma orgânica e potente. Com isso, associo a socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes da Escola da Lomba e do Morro, aos espaços informais construídos pelos sujeitos.

Na escola da Lomba, os espaços informais se caracterizam pelo horário do almoço no refeitório da escola, e em alguns momentos pela sala dos professores. Na escola do Morro, os espaços informais utilizados por Bia, referem-se às salas dos professores, e na “carona” de volta para casa. Início apresentando a sala de professores, como um desses espaços e que é um espaço comum entre Bia e Felipe.

A sala dos professores na hora do recreio é sempre muito tumultuada, pois há muitos professores que conversam de vários assuntos. Hoje por exemplo, tinha dezoito professores na sala. É possível identificar alguns grupos mais orgânicos que outros, os que sempre se reúnem e conversam de tudo (grupo de iniciantes, que é o que Bia se integra), os que tomam café mais quietos, os que sentam no sofá e os que andam pela sala. Para alguns é um momento de descontração, para outros, é momento de resolver algumas situações pessoais ou profissionais e há também os que utilizam esse espaço para os encontros e conversas rápidas sobre as aulas e planejamentos (Registro do diário de campo, dia 01 de novembro de 2015, Escola do Morro).

Na sala dos professores tem duas mesas redondas com cadeiras em volta, uma mesa grande que fica no centro, e três sofás. Em volta da mesa grande senta a maioria dos professores e o diretor da escola, eles fazem uma roda de chimarrão e conversam sobre diversos assuntos. Há muita risada. No sofá, algumas professoras conversando sobre culinária, e nas mesas pequenas alguns professores trabalhando em seus diários e preenchendo o livro ponto (Registro do diário de campo, dia 24 de novembro de 2015, Escola da Lomba).

Como retrato nos trechos do diário de campo, a sala dos professores de ambas as escolas é bem povoada. Geralmente, os professores se reúnem na sala de professores no horário do almoço, intervalo entre os turnos da manhã e da tarde. Esses momentos, podem ser entendidos como espaços onde se estabelece maior concentração do professorado na sala. Neste mesmo sentido, outro momento de concentração dos professores na sala, são as janelas de planejamento³⁵, que os professores cumprem nesse espaço. Tanto no Morro, quanto na Lomba, a sala de professores é caracterizada por um entra e sai de pessoas – inspetores, porteiros, equipe de limpeza, professores, estudantes, equipe pedagógica, equipe diretiva – que entram, conversam, bebem um cafezinho, vendem cosméticos, produtos artesanais, ou até mesmo o lanche para os professores, como é o caso da Escola da Lomba, com a senhora que realiza esse trabalho já algum tempo na escola.

Ressalto que a sala dos professores, é caracterizada nessa dissertação como um local de multiespaços, onde se faz de tudo um pouco. Apresento ainda, que ela pode ser compreendida como um local de comunhão de diversas “tribos” da escola, em que as culturas, e as identidades sociais dos sujeitos são partilhadas e compartilhadas. Esse espaço de coletivização docente é parte integrante e importante da cultura escolar, pois traduz o nível de interação e de aprendizagens entre os pares. Desta forma, a sala dos professores, é compreendida como um momento de interação, onde Bia e Felipe produzem através da linguagem com seus outros significados³⁶, ou seja, com os sujeitos que lhes são mais próximos, o grupo de iniciantes no caso de Bia, ou a supervisora do segundo ciclo no caso de Felipe, por exemplo. (BERGER; LUCKMANN, 2012) experiências significativas.

³⁵ A janela de planejamento, é um nome criado culturalmente pelos professores para identificar os intervalos entre uma aula e outra. Ou seja, são nesses intervalos, entre uma aula e outra que são dispostos os tempos de planejamento dos professores, e que necessariamente precisam ser cumpridos na própria escola.

³⁶ Apresentado na primeira categoria de análise, seção 4.1.5

O destacamento da linguagem consiste muito mais fundamentalmente em sua capacidade de comunicar significados que não são expressões diretas da subjetividade “aqui e agora”. [...] a linguagem é capaz de se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes (BERGER e LUCKMANN, 2012, p. 57).

Na situação face a face a linguagem possibilita uma reciprocidade e uma comunhão de significações – uma aproximação de subjetividades. E além de ouvir o outro, a pessoa ouve-se a si mesma. Esta análise do papel da linguagem é válido, não só com relação aos fatos associados aos outros mas também ao associado “comigo”. É a linguagem um elemento fundamental para “falar de si mesmo até conhecer a si mesmo”. Essa relação é dialética e constante, produzindo novas identidades sociais, significados comuns para o grupo, mas que se diferem aos sujeitos, atendendo suas especificidades. A linguagem acaba dando uma representação simbólica ao conhecimento da vida cotidiana.

“A sala dos professores funciona como se tratasse de um “mercado profissional”, onde saberes e experiências profissionais diversos são (des)valorizados conforme são ou não reconhecidos como legítimos pelo grupo e pela sua hierarquia profissional, potenciando ou limitando os investimentos de capital profissional, de cada um, nas atividades e espaços da escola” (Caria, 2000, p. 283).

Ainda, é possível afirmar que a sala dos professores não se trata de uma sala apenas dos/para professores, é um local de multiespaços, onde se produz diversos elementos e onde se faz muitas coisas. A sala dos professores é ainda um local informal de socialização docente, por ser construída e apropriada pelos sujeitos da forma como julgam necessário para o determinado momento. Ou seja, ela comporta as demandas e tem o sentido que os docentes atribuem a ela, que é, ora de “bate papo”, ora de trocas de experiências, de confrontos, de singularidades e de construção de identidades sociais.

Um outro espaço informal que caracteriza a socialização docente da Escola da Lomba é o refeitório. É nele, que os professores se reúnem para almoçar juntos, pois depois desse momento, poucos retornam para a sala dos professores, pelo fato de precisar fazer o deslocamento para outras escolas.

Hoje a conversa no refeitório foi sobre a briga dos estudantes (29 de outubro de 2015).

Começado o horário do almoço, nos deslocamos para o refeitório (eu, Felipe, e o professor de português). Lá, já estavam algumas professoras da escola, nos servimos e sentamos juntas a elas. A conversa era sobre o acontecimento da briga de uma mãe com uma outra estudante e sobre a

facilidade que a comunidade tem de acessar a escola (Registro do diário de campo, 19 de novembro de 2015, Escala da Lomba).

A conversa hoje era sobre os conselhos de classe e o sábado letivo que vai acontecer na escola (Registro do diário de campo, 11 de dezembro de 2015, Escala da Lomba).

O Refeitório como um espaço informal de socialização docente na Escola da Lomba, é constituído pelos sujeitos através da rotinização dos espaços escolares. Eles fazem sem se dar conta de que fazem. Aqui (refeitório), são compartilhados elementos que são estabelecidos pela cultura escolar, e os debates traçados, evidenciam as singularidades de cada sujeito ao operar por meio dos acordos, negociações e concessões da cultura escolar. De acordo com Caria (2000, p.278), “o processo de estruturação do grupo começa por manifestar-se no modo como os espaços e as atividades escolares são apropriadas, em concreto, pelos professores”. Assim, na Escola da Lomba, Felipe socializa com seus pares na sala dos professores e principalmente no refeitório da escola. Esses espaços são caracterizados pelas interações orgânicas de Felipe no cotidiano escolar.

Para Bia, o espaço informal de socialização acontece na descida do morro, “na carona” para casa. A Escola do Morro, fica em uma comunidade alta e que passa apenas duas linhas de ônibus, com horários mais limitados. Quando os professores pegam caronas com os colegas, eles acabam ficando em sua própria casa ou em um local onde passa mais opções de transportes. Pelas várias vezes que compartilhei das caronas, presenciei momentos de socialização docente, pois os professores estão fora da escola e abertos para falar sobre os acontecimentos, sem que se sintam constrangidos ou acuados. Esse momento se caracteriza como o “ritual da carona”, ao soar o sinal da saída dos turnos, a organização da carona já inicia.

Devido ao horário reduzido os professores estavam liberados. Ao irmos descendo a rampa da escola começou a o ritual de organização das caronas – os professores que estão de carro oferecem carona aos que precisam e querem descer o morro (Registro da Escola do Morro, 25 de agosto, de 2015).

Hoje peguei uma carona com Bia, que também levou o professor de história. Da descida do morro, até a parada que o professor desceu, conversavam, com certa angústia sobre o que aconteceu no conselho de classe (Registro da Escola do Morro, 26 de agosto, de 2015).

A minha carona hoje foi com a professora de ciências, que também levou o professor de geografia (ambos do grupo de iniciantes que interagem com Bia). Os professores saem da escola, mas a escola não sai deles, seguem conversando sobre os acontecimentos do dia (Registro da Escola do Morro, 14 de outubro, de 2015).

Esses trechos do meu diário de campo, me auxiliaram a identificar e compreender o momento do “ ritual da carona” como um momento não formalizado pela escola, mas que se caracterizava pelos sujeitos como um espaço de socialização docente. Chamo a atenção do leitor, para a importância dos espaços não formalizados, e para a rota de fuga dos sujeitos que fazem a escola. Ou seja, os professores criam mecanismos de sobrevivência (HUBRMAN, 1995; WOODS, 1995), – o momento ritualístico da carona, por exemplo – para se manterem investidos e seguirem com entusiasmo (NIETO, 2006). Essa rota de fuga, foi materializada pelos trechos do meu diário de campo apresentado anteriormente, e evidenciam as preocupações e também os entusiasmos dos docentes.

Em síntese, esses espaços informais de socialização docente, caracterizam “um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo” (DAYRELL, 1996, p.137). Essa noção de processo inclui, inevitavelmente, as relações convergentes e conflitivas entre a intencionalidade do sujeito e o projeto social sobre ele, mesmo que isso seja uma dimensão inconsciente ou implícita.

Deste modo, a socialização docente é sempre um processo contínuo, com ciclos, episódios e transformações, compreendendo um desenvolvimento no tempo-espaço e no decorrer da história de vida de cada um. Na Escola da Lomba os espaços informais apropriados pelos sujeitos vão da sala dos professores ao refeitório e na Escola da Lomba se materializam de forma mais potente no momento ritualístico da carona. Os espaços formais, são apresentados pela organização escolar e abarca os momentos mais institucionais e burocráticos, limitando em alguns momentos o desenrolar das interações, identificações, interiorizações e incorporações dos elementos culturais construídos nas escolas pelos sujeitos que à ocupam.

4.3 OS FIOS CONSTITUTIVOS DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE

[...] O nascimento representa a entrada num mundo que oferece uma riqueza aparentemente infinita de experiências. [...] O mundo da criança é habitado por outras pessoas. [...] Desde o início a criança desenvolve uma interação não apenas com o próprio corpo e o ambiente físico, mas também com outros seres humanos. A biografia do indivíduo, desde o nascimento, é a história de suas relações com outras pessoas (BERGER; BERGER, 1975, p.200).

Em todos os momentos da nossa vida, diante da nossa formação filogenética e ontogenética, somos influenciados pelos meios sociais. Para Berger e Berger (1975), o processo de sociabilidade possui um momento de início, que é o nascimento dos sujeitos. Desta forma, é possível compreender que o sujeito é um ser social e que não está isolado no mundo, está sempre envolvido pela socialização. É possível afirmar que somos seres individualizados e, ao mesmo tempo, coletivos, nos construímos através das múltiplas relações e interações face a face (BERGER; LUCKMANN, 2012), somos influenciados pela sociedade a partir das relações culturais.

Partindo desta compreensão, entendo que o processo de socialização docente não se resume em indução dos indivíduos, ou em relações sociais, diálogos ou trocas de experiências. Estudar o processo de socialização, requer uma amplitude maior, requer uma compreensão da totalidade. Portanto, uma das propostas dessa dissertação é compreender os elementos que constituem a socialização docente, e venho sustentado, que ela (socialização docente) engloba três elementos singulares, mas que necessitam ser pensados em conjunto: a Identidade, Cultura Escolar e a Subjetividade. Essa tríade permite que se possa analisar a relação dialética construída entre o sujeito (Bia e Felipe), os demais indivíduos (pares) e a cultura (escola).

A identidade dos sujeitos é compreendida nesse estudo como parte da socialização primária. No caso de Bia e Felipe é construída pelas suas múltiplas experiências. Mesmo entendendo que a socialização primária acontece nas primeiras instâncias, ou seja, o seio familiar, nessa dissertação aproximo esse debate também para as experiências que antecedem o ingresso dos professores nas respectivas escolas, referindo-se aos seus percursos pessoais e profissionais. Deste modo os docentes chegam às escolas, encharcados do seu capital cultural,

com as suas identidades sociais previamente construídas.

A cultura escolar está previamente estabelecida, ou seja, a escola possui suas regras, normas, que estão no cerne da rotinização do cotidiano. Os sujeitos que ali estão, compartilham e partilham desses bens simbólicos, com isso, influenciam e são influenciados. Bia e Felipe, com suas singularidades começam a conviver e interiorizar os elementos que estão presentes na cultura escolar. Passam a compreender e incorporar os sentidos e significados daquele determinado momento histórico.

Esse momento de compreensão se dá pela resignificação das ações e sentidos dos indivíduos, e é compreendido nessa pesquisa como as subjetividades dos sujeitos (transição da socialização primária para secundária), onde o que está dado passa a ser reconstituído, de forma única para o grupo e singular para cada sujeito.

Desta forma, o propósito deste capítulo é apresentar os elementos que constituem o processo de socialização docente, e compreender a relação indissociável entre identidades, culturas e subjetividades. Para melhor apreensão do leitor, compartilho essa escrita em três momentos. Início destacando o percurso pessoal de Bia e Felipe ao apresentar elementos comuns de suas identidades, e ainda a chegada às respectivas escolas. Depois, destaco o momento de confronto com as culturas escolares, de apreensão e compreensão do que estava estabelecido. E por último, analiso como cada sujeito se desenvolveu nesse processo de socialização, suas reflexões, avanços, resignificações e subjetivações.

4.3.1 Identidade(s): o produto de sucessivas socializações

Início esta análise retomando a compreensão de que o professor, como qualquer sujeito social nasce e é envolvido em uma sociedade, deste modo está disposto à sociabilidade. Na medida em que o indivíduo vai crescendo, passa compreender o mundo em que vive e encontra significados para sua localização nessa organização social. Essa compreensão vem carregada de momentos de identificação, interiorização, interpretação, incorporação e construção. Ou seja, são elementos que ajudam o indivíduo a se localizar enquanto sujeito social capaz de influenciar na cultura e na sociedade em que vive. Esse momento é compreendido

por Berger e Luckmann (2012) como a incorporação e constituição do seu primeiro mundo, ou seja, socialização primária.

Contudo, é por meio da sua vivência e experiências que as determinações sociais são incorporadas, pela interiorização de “submundos institucionais”. Esse momento de compreensão de “submundos”, de novas regras, novas culturas e de interações com sujeitos para além da família é entendido como a socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 2012).

A construção da identidade, portanto, está intimamente relacionada aos processos de socialização vivenciados por Bia e Felipe ao longo do seu percurso pessoal. É no âmbito das múltiplas socializações que se constroem as identidades, embora inacabadas e expressas em diversas perspectivas. Por isso não pode ser dissociada de mecanismos de mobilidade social, uma vez que se trata de um processo relacional existente entre a “identidade para si” que é o biográfico e a “identidade para os outros” que é o relacional (DUBAR, 1996; 2005).

Para Dubar (2005), no processo biográfico as identidades sociais e profissionais são construídas pelos indivíduos a partir das categorias oferecidas ao longo do tempo: família, escola, trabalho e religião. Podem ser compreendidas como os espaços onde se apresentam as identidades sociais herdadas e adquiridas no decorrer da socialização inicial e por último as identidades profissionais acessíveis durante a socialização secundária. Em contraponto, o processo relacional é referente às relações que se estabelecem com seus pares e outros grupos. Através desse processo relacional de investimento do eu, que dependem as identidades associadas ao saberes, competências e imagens de si, propostas por aqueles que constituem a organização social. Para Dubar (1996), a identidade de alguém é

[...] aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. **O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e auto-definições. A identidade é um produto de sucessivas socializações** (DUBAR, 1996, p. 13) [grifos meus].

Em outras palavras, as identidades constroem-se não apenas por imposição de agentes exteriores, nomeadamente da família, escola ou outros, mas também através de um processo gradual de múltiplas influências que cada indivíduo vai tendo ao longo do seu percurso, que o levam, ele próprio, a reinterpretar e a formar

novas representações. Berger e Luckmann (2012, p.221) destacam que a identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais.

Como aponta Dubar (1996), as representações adquiridas pela socialização são o produto das influências presentes e passadas dos múltiplos agentes socializadores. A socialização primária, é muitas vezes impessoal, informal e intencional, e adquire um papel de tal forma importante que tem responsabilidades no alargar das escolhas profissionais, influenciando as aprendizagens no decorrer de toda a formação. Trata-se de um processo pelo qual o indivíduo aprende a interiorizar, ao longo das suas vivências, os valores de grupos que servem de referência e aos quais desejam pertencer, e que, de alguma forma, interfere na interpretação das novas aprendizagens (BERGER; LUCKMANN, 2012).

Deste modo, entendo nessa pesquisa a identidade como um dos elementos que constitui o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciante. Ainda destaco que ambos se inter-relacionam constantemente. Com isso, entendo que o percurso pessoal e profissional de Bia e Felipe possui traços de suas socializações primárias, onde sofreram influências para chegar até essas respectivas escolas e identidades sociais.

Para Figueiredo (2008, p.100) são diversas as situações que levam os estudantes a escolha do que cursar no ensino superior. “Há situações em que a escolha representa uma primeira opção; outras em que representa uma segunda opção”. A autora ainda destaca em seu estudo que as experiências sociocorporais construídas anteriormente podem influenciar nas respectivas escolhas.

Neste sentido, inicio apresentando o processo biográfico de Bia e Felipe, ou seja, as influências que tiveram na escolha pela formação inicial em Educação Física. Apresento elementos que me auxiliaram a compreender esse processo da iniciação no mundo da docência, e as experiências profissionais que Bia e Felipe possuíram durante seus cursos (formação inicial) e também depois deles, antes de ingressarem nas respectivas escolas.

Bia tem 25 anos, se formou no segundo semestre de 2013 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre. Buscou especialização em treinamento esportivo, concluído no segundo semestre de 2015. Felipe tem 33 anos, se formou no ano de 2009 no Centro Universitário Metodista

IPA, também em Porto Alegre. Em 2012 finalizou sua especialização em motricidade infantil na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Bia e Felipe optaram pela Educação Física por influências semelhantes. Pelos relatos da professora, seu envolvimento com a docência vem desde os tempos escolares. O gosto e a escolha pela profissão se deram pela interação com seus professores.

Desde sempre eu quis ser professora, tinha as minhas professoras como exemplo. Só que mesmo assim não sabia que professora eu seria né... de matemática já sabia que não queria porque não gosto de fazer conta. Aí decidi fazer Letras, mas ia ter que ler muito, e também não gosto. Então acabei na Educação Física, sempre gostei de jogar, e de participar das aulas na escola. Ainda bem que deu certo né, me encontrei, não saberia fazer outra coisa (Entrevista com a professora Bia, Escola do Morro).

É possível compreender na fala de Bia, que além da interação com seus professores, o fato decisivo pela escolha da Educação Física se deu pela aproximação esportiva. Ou seja, o gosto pela prática esportiva, articulado com as influências de suas professoras fez com que Bia se direcionasse para o curso em questão.

Do mesmo modo, Felipe também escolhe o curso de Educação Física pelas práticas esportivas. Em nossas conversas, durante meu campo me relatou que sempre esteve envolvido com escolinhas esportivas, principalmente com a prática do handebol e futebol. O que levou o professor futuramente a trabalhar com projetos que envolvem uma dessas modalidades esportivas, o handebol. Para Figueiredo (2008, p.92) “há uma forte identificação com esportes por parte dos alunos e as instituições de ensino”.

Em ambos o casos, é possível afirmar que o processo de socialização dos sujeitos permeia suas escolhas. Ou seja, a vivência e experiências com determinados fatores (no caso de Bia e Felipe, as professoras e o gosto pelo esporte) faz com que se construa e constitua uma escolha, um modo de pensar e agir, uma identidade. Ainda, me foi permitido identificar no trabalho de campo, momentos em que os professores mencionavam as suas experiências anteriores, como estudantes da educação básica.

Nossa guria, é muito diferente hoje né. Nunca que eu ia responder para um professor como eles fazem (Registro do diário de campo, 24 de novembro de 2015, Escola do Morro).

Olha, meus professores nem precisavam falar nada. Apenas olhavam. Hoje não adianta nada. Mas tento tratar eles utilizando o pensamento de quando era estudante né. De como agia, como pensava, assim me ajuda a trabalhar com eles (Registro do diário de campo, 16 de outubro de 2015, Escola da Lomba).

Segundo Conceição (2014) a construção das características docentes dos professores, aparece com um resgate dos exemplos que tiveram enquanto docentes. É importante destacar também a desvalorização que vem sofrendo a profissão docente. Marcelo Garcia (2010) destaca que nas décadas anteriores o ato de ensinar era mais valorizado, os professores assumiam o protagonismo principal no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, eram valorizados e reconhecidos pelo seu papel enquanto educadores. Nas entrelinhas da fala de Bia e Felipe é possível compreender as angústias sobre essa mudança dos estudantes, acerca do professorado. Felipe, avança um pouco mais, quando compreende as atitudes dos estudantes aproximando-as de suas próprias ações, e entendendo que de modo um pouco diferente dos dias atuais, também possuía comportamentos semelhantes.

Além dessas influências iniciais, Bia e Felipe apresentam em seu percurso acadêmico elementos que me ajudam a compreender parte da identidade desses professores iniciantes. Os professores tiveram durante seus cursos envolvimento com os estágios curriculares obrigatórios e os não obrigatórios. Participaram de projetos e de programas que os ligavam de certa forma com a Educação Física escolar e não escolar.

As experiências de Bia e Felipe, antes do ingresso na RMEPOA, enquanto acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, aconteceram sempre ligadas a espaços educacionais, mesmo que sejam para além dos muros das escolas. Ou seja, foram projetos promovidos pela Secretaria Municipal de Esportes (SME) ligados a práticas esportivas, mas que requerem sempre o ato de ensinar e aprender dos professores. Essas experiências, fora do ambiente escolar, são apresentadas por Conceição (2014) como as experiências no mundo do trabalho na educação não formal, ou, como me apropriou nesse estudo, experiências do campo não escolar.

Fiz estágio na SME, e aí eu trabalhava com o futsal e com ginástica artística, mas com outros professores juntos (Entrevista com a professora Bia, Escola do Morro).

Bia, pôde vivenciar durante seu curso de formação inicial, diversos contextos, desde a sala de aula até os projetos desenvolvidos pela SME. Nas conversas informais com a professora durante meu campo, pude aprender que mesmo que as experiências da professora não tenham sido unicamente e principalmente enquanto docente, ela sempre evoca esses momentos em suas aulas, se apoiando nessas experiências anteriores. Isso fica evidente em uma fala muito comum da professora durante meu trabalho de campo: “Ainda bem que fiz vários estágios”.

A fala da professora estava sempre presente nos momentos em que pensava algum conteúdo ou atividade para suas aulas. Para Conceição (2014, p.153) “as experiências sobre o mundo vivido mostram traços que identificam a maneira de ser no trabalho docente”. O fato de já ter passado por algo semelhante, mesmo que não tenha sido na escola, oferecia subsídios para a professora seguir. Essas múltiplas experiências influenciam na sua identidade social. Os momentos de socialização pelo qual passou a professora enquanto acadêmica, fez com que construísse e constituísse identidades como destaca Dubar (2005). Para o autor, as identidades sociais são construídas pelos sucessíveis processos de socialização.

Esse momento de experiência em espaços não escolares também é vivenciado por Felipe, só que diferente de Bia não tem tanta repercussão na sua prática educativa, enquanto professor iniciante.

Ah, ajudei uma colega minha da faculdade com um projeto de dança com portadores de necessidades especiais, e aí eu auxiliei ela dois anos. E depois tive um projeto de handebol que eram em escolas do município né (Entrevista com o professor Felipe, Escola da Lomba).

Durante minhas observações, não presenciei momentos em que Felipe elencasse protagonismo as suas experiências esportivas prévias, em sua prática educativa. Tal fato, se alicerça quando só soube desse envolvimento do professor com essas práticas corporais, ao realizamos a entrevista. Durante minha permanência na Escola da Lomba, minhas observações das aulas do professor eram constantes, e em nenhuma delas, pude presenciar um direcionamento do professor para essas determinadas práticas. A escolha do que fazer partia apenas dos estudantes. Mesmo com o envolvimento em escolinhas de handebol, o professor mantinha certo afastamento dessa modalidade, e talvez por isso os estudantes também acabassem optando por voleibol, futsal, algumas vezes basquetebol e os jogos de carta.

As socializações primárias dos professores acumularam experiências sociais para esses sujeitos. Os sentidos e significados que cada um atribuiu a elas se dão de forma singular, assim como a própria identidade desses sujeitos. Dubar (2005) entende as identidades como um resultado “(...) a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (p.136). Desta forma, a identidade construída pelos sujeitos, antes mesmo de ingressarem em suas escolas, pode influenciar no meio em que estão inseridos. No caso de Bia quando ela agrega a sua prática educativa a essas experiências anteriores, e no caso de Felipe quando ele deixa de reconhecer esse momento (experiência prévia) ao não se direcionar e nem envolver esses elementos no seu trabalho docente.

Neste sentido, para a construção de uma identidade docente são consideradas tanto as formas de controle sobre seu trabalho como modos de contestação e resistência, com possibilidades de legitimação ou não desse controle, envolvendo seus próprios interesses. Portanto, são múltiplos fatores que, interagindo entre si, tendem a resultar em representações que os próprios docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo negociações pertencentes a suas histórias de vida e suas condições reais de trabalho, além do discurso que permeia o mundo social e cultural que envolve os professores.

Foi possível compreender que tanto Bia como Felipe, puderam se aproximar mais da escola e da própria disciplina de Educação Física, com suas experiências e vivências nos espaços escolares. Felipe, nesses momentos anteriores, apresenta uma relação com a cultura escolar mais próxima do que Bia, pois antes de assumir a RMEPOA, era professor de Educação Física da rede estadual de ensino de Porto Alegre.

Então, a minha primeira experiência em escola, como professor foi na rede estadual, quando entrei não conhecia né. A gente vai se moldando e aprendendo o que é uma escola (Entrevista com o professor Felipe, Escola da Lomba).

Felipe, antes de assumir a RMEPOA, estava lotado em duas escolas da rede estadual de ensino de Porto Alegre, permaneceu nas escolas por dois anos, saindo para assumir a nomeação na RMEPOA. Em conversas com o professor sobre seu tempo nessas culturas e o ingresso na Escola da Lomba, ele afirma que o primeiro

ano de ambas foi parecido, pelo próprio movimento de se ambientar nas organizações. O professor trata o primeiro ano como um momento de “diagnóstico”, quando passa a observar para compreender o que está estabelecido. A experiência do professor com outras culturas e outros sujeitos faz com que interiorize certos hábitos, regras e normas que passam a fazer parte da rotinização do seu cotidiano (BERGER; LUCKMANN, 2012).

Quando o professor deixa as culturas escolares anteriores, para assumir a Escola da Lomba, leva consigo as marcas dessas vivências, a identidade construída naqueles locais. Inicia um novo processo de socialização com uma nova cultura e com novos pares socializadores. A sua identidade é reconstruída, reconfigurada, renovada, passa a influenciar em um novo contexto de ensino aprendizagem assim como é influenciado, em um processo dialético e constante.

Bia, diferente de Felipe, não teve a oportunidade de assumir a docência efetiva antes da nomeação na rede municipal de Porto Alegre. A professora iniciante apresenta que a maior proximidade dela com o contexto de ensino aprendizagem foi o PIBID³⁷.

A minha primeira aproximação com a escola e com as aulas de Educação Física foi pelo PIBID, que eu fiquei nos últimos oito meses da minha graduação, e que nós fazíamos as atividades em uma escola estadual. Foi muito legal, mas é tudo junto né, éramos em cinco estagiários da PUCRS. Não dá para ter uma noção de aula, de professor. Mas aprendi bastante (Entrevista com a professora Bia, Escola do Morro).

É importante demarcar a compreensão da professora quando ela afirma que os estágios e a própria experiência com o PIBID auxiliaram na apreensão de sua profissão, mas não foram suficientes para se compreender enquanto professora de Educação Física. Ou seja, ela possuía uma gama de experiências, que pode recorrer durante sua docência, mas assumir a função de professora, com todas as responsabilidades e demandas só é materializada quando ingressa em uma escola com suas turmas, quando se sente parte do projeto e da organização escolar. Bia, enquanto estagiária também aprende e incorpora sentidos e significados a sua futura prática educativa. A sua identidade também se constrói e se constitui a partir

³⁷ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

das interações estabelecidas no processo de socialização que compartilha com determinados sujeitos e culturas.

Dubar (1996; 2005) assinala que a socialização pode ser concebida, simultaneamente, como uma iniciação a cultura profissional e como uma conversão do indivíduo em uma nova concepção do eu e do mundo, ou seja, a uma nova identidade. Para o autor, essa nova identidade profissional é fruto de processos de socialização cada vez mais diversificados em contínuo movimento de desestruturação/ reestruturação.

A socialização construída por Bia e Felipe nas suas múltiplas experiências, sofrem influências diretas e indiretas das instituições e dos sujeitos que estão envolvidos. Trata-se, portanto, de um processo de construção de identidade marcada pela dualidade de dois processos complexos, porém autônomos, “a identidade de uma pessoa não é feita a sua revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (DUBAR, 2005, p.143).

Enquanto na socialização primária a realidade é interiorizada quase automaticamente, pelas influências nas diversas inserções aos mundos de trabalho, na secundária necessita ser reforçada por técnicas específicas para produzir o processo de identificação e isso vai depender das motivações do indivíduo para a apropriação de novos conhecimentos. Portanto, há uma pressão social sobre os indivíduos proporcionando uma permanente construção humana, ora individual, ora coletiva, o que Dubar (2005) analisa sob o ponto de vista do “movimento da construção de identidades”, ou seja, construções sociais não definitivas, sempre em processo de dualidade em relação às características internas e externas aos indivíduos.

4.3.2 Cultura Escolar: Compartilhando e partilhando os bens simbólicos do processo de socialização docente

O sujeito, enquanto ser particular e social, desenvolve-se em um contexto multicultural, e está em constantes interações sociais. Visto isso, me aproprio da compreensão de Berger e Luckmann (2012), ao apresentarem que o processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade é designado pelo nome de socialização.

Portanto, pode-se afirmar que cada setor da sociedade possui suas especificidades e particularidades, que variam de acordo com suas necessidades. A escola – cultura estudada nessa dissertação –, tal como instituição, cria suas próprias regras e normas, e deste modo produz sua própria cultura, a partir das concessões, acordos e negociações compartilhadas e construídas pelos sujeitos envolvidos. Os professores, assim como os estudantes e os demais funcionários, ao ingressarem nas escolas passam a compartilhar e partilhar dos bens simbólicos produzidos e reproduzidos pelos sujeitos que compõem essa cultura escolar específica. Compreendo que os docentes iniciantes, que é o caso desse estudo, ao ingressarem em suas respectivas escolas iniciam um processo de socialização primária, identificando, interiorizando e incorporando a cultura estabelecida, para, em um segundo momento partilhar, compartilhar, e produzir essa cultura escolar.

O processo de socialização que os seres humanos vivenciam, está ligado à cultura de cada indivíduo, como também a uma estruturação de comportamentos, à medida que aprendemos e os internalizamos. Essa estruturação e atribuição de significados ocorrem por meio da interação com os outros. Isso faz com que criamos expectativas sobre esses comportamentos diante do grupo social, desenvolvendo papéis sociais.

A cultura escolar, deste modo, se torna um elemento central ao objetivar compreender a socialização docente, pois é nela e com ela que se produzem também as identidades e subjetividades dos professores. Em outras palavras, é na Escola da Lomba e na Escola do Morro que Bia e Felipe constroem seus processos de socialização docente. Compartilhando o que é comum para o grupo e partilhando o que é singular para cada sujeito, ou seja, os bens simbólicos produzidos a partir das interações sociais.

A escola, construção social e humana, constitui-se como uma organização educativa onde o poder é um recurso e fonte da ação individual e coletiva. Enquanto resultado das sucessivas interações do indivíduo no mundo social, a socialização ocorre sempre no contexto de relações de poder³⁸. Em ambas as escolas, as relações de poder existem, e foi possível compreender que elas se constroem a partir de micropolíticas estabelecidas no contexto de ensino-aprendizagem, que

³⁸ A “relação pura” descrita por Giddens (1992) sugere um ideal de vida íntima em que dois namorados vão incorporando formas de ser e de estar compatíveis, baseadas no amor e respeito pelo outro. Mas trata-se de uma situação utópica: como mostra Kaufmann (1992), a vida conjugal é um campo de lutas de poder, tal como as restantes formas de interação social.

direcionavam as ações de todos os sujeitos.

Nos estudos de Ball (1989), Jares (1997), Bardisa Ruiz (1997) e ainda mais recentemente em Borba (2015) é possível compreender que a micropolítica, dependendo da forma como é construída e operada entre os muros escolares, pode influenciar diretamente no fazer pedagógico do professorado e, na socialização dos docentes. Segundo os autores, as relações e estratégias micropolíticas podem apoiar os sujeitos na escola, oferecendo “suporte ou não em conflitos internos, ampliando ou limitando os espaços físicos de atuação, os conteúdos desenvolvidos e a autonomia do professor” (BORBA, 2015, p.47).

Na Escola do Morro, as relações micropolíticas são muito potentes e acabam dividindo (simbolicamente) a escola em duas: o turno vespertino e o turno matutino. Essa divisão se torna uma característica, que é compreendida pelos sujeitos da escola e ajuda a demarcar a cultura da Escola do Morro. Na entrevista com Bia e Felipe, pedi para que em uma palavra definissem os sujeitos da escola. Bia, me relatou que seria difícil pensar em apenas uma palavra, pediu para utilizar duas que melhor definissem os grupos que compõem a escola. O grupo do “nem” e o grupo do “todo”.

É difícil, porque aí tu tem que pensar em dois tipos de sujeitos. [...] Uns sujeitos seriam o **todo**, que pensam nos alunos, na escola e os todos os sujeitos, essas pessoas pensam na escola, tu entendeu?!, na totalidade. E tem outras pessoas que seriam o **nem**... nem se preocupam com os alunos, nem se preocupam com a escola e nem se preocupam com os colegas. Então são dois tipos de sujeitos nessa escola: os sujeitos do todo e os sujeitos do nem (risos) (Entrevista com a professora Bia, Escola do Morro) [Grifos meus].

A professora Bia reconhece e tipifica os sujeitos da Escola do Morro, em dois grupos. De um lado ela chama atenção para o grupo do “todo”, que pode ser pensando como as pessoas que se implicam de maneira mais recorrente nas atividades propostas pela escola, que estão presente nas formações, que colaboram substancialmente nos eventos, que se envolvem mais frequentemente e ativamente nas reuniões pedagógicas. Do outro lado, Bia aponta o grupo do “nem”, ao se referir aos sujeitos que neste momento histórico, parecem pouco engajadas com o fazer pedagógico e com a própria cultura escolar, em sua totalidade.

Essa tipificação que a professora aponta em sua entrevista fica evidente também em minhas observações, quando presenciava os grupos de trabalhos nos

diferentes turnos da escola. No período da manhã, onde Bia trabalhava com a função de coordenadora de turno, havia também uma coordenadora pedagógica. A escola “caminhava” nesse turno, as reuniões, os sujeitos, o recreio, os estudantes, os projetos e inclusive os conselhos de classe pareciam ser mais organizados. No período da tarde, a escola estava sem a coordenadora de turno e ainda sem coordenadora pedagógica, que logo depois foi ocupado por uma professora que estava cedida para quadro de professores da rede estadual do Rio Grande do Sul³⁹.

Hargreaves (1995) destaca, de forma clara, que as micropolíticas não se materializam apenas no conflito, mas também no consenso:

Micropolíticas refere-se ao uso do poder formal e informal por indivíduos e grupos no sentido de alcançar os seus objetivos nas organizações. Em grande parte, as ações políticas resultam de diferenças percebidas entre indivíduos e grupos, unidos pela motivação em usar o poder para exercer influência e/ou para a proteção. Embora tais ações sejam conscientemente motivadas, alguma ação, consciente ou inconscientemente motivada, pode ter uma ‘importância’ política numa dada situação. Quer as ações e processos cooperativos quer os conflituais fazem parte do domínio das micropolíticas. Além disso, os fatores macro e micropolíticos interagem frequentemente (1995, p.11) [Tradução minha].

Da mesma forma, Ball (1987, p.35), entende as escolas como campos de luta, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os seus membros, pobremente coordenadas e ideologicamente diversas. Contudo, o autor destaca a existência de rotinas cotidianas nas escolas e a possibilidade dos conflitos permanecerem implícitos ou subterrâneos, serem mínimos nalgumas delas ou até inexistentes.

As relações existentes na Escola do Morro se diferem nos dois turnos, o que acaba influenciando na socialização docente de Bia enquanto professora iniciante. No turno da manhã, enquanto coordenadora e parte da equipe diretiva sentia a escola engajada e os sujeitos tinham apoio para trabalhar, mas enquanto professora no turno da tarde, enfrentava os desafios de professora iniciante, sem ter apoio da equipe diretiva e de alguns colegas mais experientes.

Hoje voltei de carona com a professora de Ciências e o professor de História. No carro a conversa foi sobre alguns professores, especialmente os do turno da tarde. A professora comentou sobre os grupos do *whatsapp*⁴⁰, a escola possui um grupo para o turno da manhã e um para o turno da tarde. A professora relata que entende

³⁹ Essa expressão, nessa região se refere aos professores nomeados pela rede municipal que são “emprestados” ou deslocados por determinado tempo a rede estadual. Pode ser compreendido com uma parceria entre as redes de ensino.

⁴⁰ WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS.

que a coordenadora do turno da tarde é um pouco atrapalhada, mas ainda afirma que o corpo docente não ajuda. “Tu vê né, eu quase não almoço ali, alguns dos professores que ficam tem atitudes que não gosto sabe, ficam falando mal da coitada sem ao menos entender o que ela precisa” (Registro do diário de campo, 14 de novembro de 2015, Escola do Morro).

Após o almoço, uma professora disse que estava com o celular carregado de fotos devido aos grupos do *whatsapp*. “Gente, é muita coisa, cada um que bate 50 fotos manda as 50, e ainda tem os dois grupos né!”. Dois grupos? Uma outra professora, que trabalha apenas na parte da manhã perguntou. E ela respondeu: “sim, são duas escolas né! Não percebeu isso ainda?” (Registro do diário de campo, 15 de novembro de 2015, Escola do Morro).

O corpo docente da escola parece dificultar o andamento da escola, as relações micropolíticas são muito fortes, os acordos e negociações são feitos pelas afinidades e interesses políticos. Entendo, que esse jogo micropolítico, construído pelos sujeitos da cultura escolar, influencia diretamente no processo de socialização dos professores, principalmente no caso de Bia que está em um cargo diretivo na escola e ainda é iniciante no contexto. Ao mesmo tempo em que precisa tomar decisões políticas para a organização escolar, precisa manejar suas condições pessoais para ser inscrita e aceita pelos sujeitos da própria cultura.

“Tá um “climão” na escola, a supervisora anda boicotando alguns colegas, ninguém sabe o motivo. Ela e a bibliotecária já brigaram e agora foi com o professor de Educação Física. Parece que é ciúme, sei lá, porque ele também tem um projeto de música na escola né.” A professora continua: “O pior é que isso acaba respingando em mim. Porque ela mora em Viamão, então às vezes dou carona para ela, e o pessoal acaba achando que faço o mesmo jogo que ela”. Essa preocupação da professora se materializa, quando o professor de Educação Física entra na sala, ri e comenta: “É Bia, a tua amiga vai se dar mal”. A professora riu, e saímos da sala. “Tu entendeu né?! Sabe de quem ele tá falando?!” (Registro do diário de campo, 30 de setembro de 2015, Escola do Morro).

O ocorrido na Escola do Morro, contribuiu para refletir sobre os desafios do professorado iniciante, em uma cultura já consolidada, como é o caso de Bia, nessa respectiva escola. Marcelo Garcia (2010) enfatiza que os professores iniciantes precisam manter seu equilíbrio pessoal ao mesmo tempo em que necessitam se constituir enquanto docentes.

Desta forma, Bia precisou fazer uma leitura sobre as dinâmicas micropolíticas da escola, para que possa se posicionar e se movimentar nas teias de relações

construídas, além do mais, a professora também ocupa um cargo na equipe diretiva dessa escola, o que acarreta maior dificuldade de socializar por esse campo complexo de interações, identidades e subjetividades. Neste sentido, Borba, Wittizorecki e Bossle (2013, p.76) destacam que esses elementos e dinâmicas da micropolítica apresentam especificidade e similaridades que variam de acordo com as escolas, e que “desafiam os docentes a operarem de forma sensível e crítica com os interesses dos partícipes da comunidade escolar e com seus projetos e pressupostos pedagógicos”.

Neste sentido, entendendo as especificidades de cada cultura é que apresento minhas análises sobre a Escola da Lomba e o professor Felipe. A micropolítica dentro dessa respectiva cultura é diferente da apresentada anteriormente. Felipe, ao definir os sujeitos da Escola da Lomba, se apropriou da palavra “disposição”, para o professor os sujeitos que compõem a escola estão sempre dispostos e implicados com a totalidade.

Disposição! O povo daqui é pela escola, isso é muito bom, estão dispostos a enfrentar a parada (Entrevista com o professor Felipe, Escola da Lomba).

Minhas observações também acordam com a definição de Felipe. Os professores pareciam sempre envolvidos com os projetos, com as formações, e com os sábados letivos. Para Hargreaves (1995, p.08) “as micropolíticas do ensino podem, por certo, ser cínicas, controladoras e calculistas, mas também podem ser positivas, conferir poder e serem colegiais” (HARGREAVES, 1995, p. 08) [Tradução minha]. Portanto, entendo que a micropolítica construída na Escola da Lomba, pode, também, se caracterizar como uma forma positiva de manter a ordem e o controle da própria organização.

Compreendi, em minhas observações, que o clima que se tinha na sala dos professores, no refeitório da escola, nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe era o mesmo, sempre com vontade de resolver os problemas. Ainda, durante a minha permanência no campo, escutava muitas vezes nas falas de Felipe, dos demais professores e inclusive da direção da escola: “o povo aqui pega junto”. O pegar junto, para mim, se materializou nas implicações destinadas pelos professores ao pensar e fazer a escola.

Mas é importante ressaltar a (não) identificação do professor com a cultura de Educação Física existente dentro da escola, e conseqüentemente a relação de

poder estabelecida entre o iniciante e o experiente. Com isso, aprendi em minha permanência nesse determinado campo de estudo, que o jogo micropolítico dessa cultura, afetou em partes, o fazer pedagógico do professor, assim como influenciou no processo de socialização de Felipe, ao se deparar com a rotinização cotidiana estabelecida, principalmente nas aulas de Educação Física.

Quando Felipe ingressou na escola da Lomba, encontrou uma cultura de Educação Física construída e estabelecida pelos demais professores dessa disciplina. Houve então um processo de identificação dos espaços, sentidos e significados atribuídos pelos outros envolvidos a essa especificidade que seria compartilhada pelo professor iniciante.

Já tem na escola uma cultura de Educação Física né, que é feita pelos professores mais antigos. Nesse primeiro ano, como foi mais um diagnóstico, me adaptei a eles (Entrevista com o professor Felipe, Escola da Lomba).

Articulando a fala do professor Felipe com os momentos que presenciei no campo, destaco que o professor aderiu à cultura estabelecida pelos docentes mais antigos da escola. As aulas, em sua maioria eram compartilhadas, ou seja, se dividiam os mesmos espaços e os mesmos materiais. As turmas também eram misturadas, e os professores só observavam.

Era dia de sol, mas as aulas continuavam sendo com caráter livre e compartilhada pelos professores. No ginásio o futsal, na quadra aberta o vôlei e o basquete. Os materiais e os espaços são utilizados pelos estudantes que se misturam, independente do ano ciclo. Essa é prática é muito comum nas aulas dos três professores (Registro do diário de campo, 01 de outubro de 2015, Escola da Lomba).

A postura de Felipe, expressada em minhas observações e demarcada em sua entrevista, revela que esse movimento de diagnóstico e até mesmo de aceitação ao que está posto, contribui para sua adesão à cultura existente na escola, à medida que vai incorporando rotinas, tarefas, procedimentos e valores presentes nessa cultura, que são considerados adequados pelos professores mais antigos (GUARNIERI,1996). Uma escola que já possui uma cultura consolidada, e com poucas possibilidades de mudanças, pode oferecer outros contornos ao trabalho docente dos professores iniciantes. Ainda, esses contornos podem vir a influenciar e oferecer outros direcionamentos para a (re)construção das identidades e subjetividades dos próprios sujeitos.

O professor, precisa se adequar as rotinas estabelecidas pelos “nativos” da cultura, e aos poucos, ganhando espaços dentro da escola. Para Dubar (1996) e Berger e Luckmann (2012), a cultura é uma prática social que se incorpora através das vivências dos sujeitos sociais. Não é apenas uma representação mental ou discursiva, nem é apenas uma incorporação inconsciente.

Ao questionar Felipe sobre essa junção das aulas e dos espaços, e ainda sobre o caráter das aulas desenvolvidas pelos professores, o professor apresenta certa angústia, mas compreende a necessidade de interação e ainda aponta a relação de poder existente entre o experiente (o mais velho na escola) e o iniciante.

Isso me incomoda, porque não é o jeito que eu gosto de dar aula, mas era preciso, por às vezes eu dividir o mesmo espaço com outro professor, com duas turmas, uma era minha a outra não. Então **eu não tenho como impor né, ou reorganizar, com um professor que está aqui há vinte anos e eu que to chegando agora né.** Então essa parte é difícil. Eu tive que me adaptar ao jeito do professor e compartilhar esse estilo de dar aula. O primeiro mês foi difícil, eu até tentei fazer coisa diferente, e aí depois eu pensei... e disse: ah quer saber?!, eu vou criar uma estratégia diferente e vou **ir conforme a banda tá tocando** para poder terminar o ano (Entrevista com o professor Felipe, Escola da Lomba) [grifos meus].

A fala de Felipe, apresenta elementos importantes ao analisar sua socialização com a cultura escolar. O professor é tomado pela cultura estabelecida pelos experientes de tal modo, que não se coloca em condições de repensar e reorganizar o momento das aulas de Educação Física. Entendo que a chegada em uma organização que em partes lhe é desconhecida pode colocar o professor em um segundo plano de ação, ou seja, de cumprir o que já está destinado e construído, sem que repense esses momentos.

As relações de poder, vertem das relações micropolíticas construídas nos respectivos contextos de ensino aprendizagem. Na Escola as relações de poder estabelecidas, se constituem preferencialmente entre o experiente e o iniciante. Esse fato, cria um distanciamento entre os professores de Educação Física dessa escola. Felipe compartilha a quadra e os materiais com outros dois professores, que também trabalham com os segundos e terceiros ciclos. Mesmo que as aulas dos professores estejam dispostas nesse formato, Felipe e os outros docentes parecem não interagir cotidianamente.

O Carlos se tranca na salinha dele e fica lá tomando chimarrão... então a gente conversa o básico. E o Roberto também é na dele né, aquele

jeito dele... que a gente não.... Mas eu me relaciono muito mais com os professores de outras áreas do que com os da minha área (risos), pela própria questão de estarem mais abertos ao diálogo (Entrevista com o professor Felipe, Escola da Lomba).

Ainda que Felipe narre esses momentos de interações com os professores, durante o trabalho presenciei poucos momentos em que a interação entre os sujeitos acontecesse de forma mais orgânica. Outro elemento que chama atenção é que as aulas do professor se mantinham no mesmo formato mesmo quando não estava compartilhando os espaços e materiais com os demais professores.

Ainda que o professor iniciante considere a prática ou mesmo a cultura escolar como tradicionais, atribuindo a esse termo uma conotação inteiramente negativa, ele não deixa de perceber os problemas existentes e, muitas vezes, não sabe como enfrentá-los [...] Assim sendo, esse professor pode acabar por adotar formas de agir usualmente empregadas pelos demais professores, gerando em si próprio conflitos, desânimo e frustração (GUARNIERI, 2005, p.11).

Deste modo, “ir conforme a banda toca”, representa a incorporação de uma dada cultura docente, e interiorização cultural pelo professor Felipe. Guarnieri (1996) apresenta alguns processos de tomada de decisão frente às situações que caracterizam o dia-a-dia de um professor e que geralmente são assumidos por professores iniciantes. Destaco aqui, apenas o primeiro ponto que a autora debate, que é a rejeição ou abandono dos conhecimentos acadêmicos em função da realidade encontrada. Ou seja, os conhecimentos aprendidos na universidade não dão conta (e compreendendo a incompletude dos sujeitos, seria um tanto quanto utópico pensar que sim) integralmente dos problemas concretos que os iniciantes vivenciam. Com tal perspectiva, o professor tende a aderir integralmente à cultura existente na escola.

(...) o pensamento pedagógico dos docentes novatos, enriquecido teoricamente nos anos de formação acadêmica, deteriora-se, simplifica-se e empobrece-se, como consequência dos processos de socialização que acontecem nos primeiros anos de vivência institucional. A força do ambiente, a inércia dos comportamentos dos grupos de docentes e estudantes e da própria instituição, a pressão das expectativas sociais e familiares, vão minando os interesses, as crenças e as atitudes dos docentes novatos, acomodando-os, sem debate nem deliberação reflexiva, aos ritmos habituais do conjunto social que forma a escola (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.364).

A adesão à cultura da escola logo de imediato, como foi o caso de Felipe, pode se dar para evitar desentendimentos, discussões e más impressões com os colegas. Entendo que Felipe, por ser professor iniciante e respeitar a cultura estabelecida pelos “nativos da escola”, tende a se moldar ou se conformar com as

exigências internas, não problematizando ou discutindo as modificações necessárias. Aprendi com o meu percurso no campo, principalmente na Escola da Lomba, que pode haver por parte dos novatos da escola, um processo de “conformidade”, quando os sujeitos se ajustam as pautas estabelecidas pelos sujeitos da cultura escolar. Como resultado da socialização, a conformidade reflete a interiorização de regras e a sua partilha com os outros. Os indivíduos tendem a agir em conformidade com as expectativas do grupo a que pertencem. A conformidade social apenas existe devido à pressão de grupo. Agimos em conformidade com as regras porque aceitamos a sua legitimidade e porque a isso somos incentivados pela aprovação e recompensa obtidas das outras pessoas.

Há, desta forma, uma “conformidade”, para responder rapidamente às demandas colocadas para os professores. Essa necessidade de “dar conta do recado”, associada ao “mostrar serviço” ou até mesmo de “se dar bem” com todos, parece, de certo modo, tomar conta dos professores que ingressam em um ambiente desconhecido. Esse amoldamento ou conformismo, foi presenciado nas aulas compartilhadas, nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas e na própria prática educativa dos professores, como é o caso de Felipe. Entendendo esse momento de conformismo social como uma adequação dos sujeitos ao que está posto, para serem aceitos pelos “nativos da cultura”. É importante ressaltar, que esse momento pode levar os indivíduos a certa limitação da liberdade e do seu próprio crescimento dentro da cultura. Pérez Gómez (2001), contribui com esse debate ao compreender que os docentes se adequam a cultura porque se sentem protegidos.

Assumindo a cultura dos docentes, seus valores e suas formas de atuar, os professores e as professoras se sentem protegidos pela força e pelas rotinas do grupo de colegas, pelos sinais de identidade da profissão. Aprendemos logo que reproduzir papéis, métodos e estilos habituais é a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos com os colegas e os agentes externos: família e administração (PÉREZ GÓMEZ, 2001 p.165).

É importante ressaltar que ao estudar a cultura, especialmente a cultura escolar, como é o caso dessa dissertação, se parte do entendimento de que os elementos encontrados nesses lugares são singulares. Deste modo, destaco que o conformismo existente na Escola da Lomba por Felipe, aconteceu na Escola do Morro por Bia, mas de forma um pouco diferenciada.

Bia ingressou na escola com outros dois professores de Educação Física, os estudantes dos segundo e terceiro ciclo estavam sem professores dessa disciplina.

O trio, se organizou independente do professor mais experiente. O que não deixa de descaracterizar e fragmentar a Educação Física na Escola do Morro. O que pude observar, nessa cultura é que mesmo havendo um diálogo entre os professores, cada um estabelece um objetivo para sua disciplina e com isso direcionam suas aulas. Num dos diálogos, Bia me narra como entende o momento das suas aulas e de seus colegas:

“A Marcia nunca dá um momento livre, sempre direciona, mas sempre ligada às regras e ao esporte, o Bruno também utiliza pouco das aulas livres, ele faz algumas negociações com os alunos. Eu particularmente acredito na qualidade desse momento, em que eles possam escolher uma atividade que goste de realizar, mas não é livre por ser livre. Tem que ter um objetivo” (Registro do diário de campo, 25 de agosto de 2015, Escola do Morro).

Pelo que pude observar nas aulas de Bia, o “momento livre” é destinado aos estudantes depois que eles cumpram os objetivos estabelecidos pela professora para as aulas de Educação Física. É um acordo que a professora possui com os estudantes e que a difere dos demais docentes.

As aulas sempre são divididas em dois momentos, no primeiro há um direcionamento dela para as atividades propostas, em um segundo momento os estudantes são liberados para o momento livre, escolhendo suas práticas. Ao conversar com a professora sobre esses momentos da aula, ela me relata: “Não, é uma regra, mas acredito que eles também aprendem assim, fazendo e se expressando como gostam, se já cumpri com meus objetivos, não vejo problema” (Registro do diário de campo, 01 de novembro de 2015, Escola do Morro).

O “momento livre” das aulas de Bia se difere da “aula livre” de Felipe. Pelas minhas conversas informais, durante o campo com os professores, é possível compreender que o elemento que difere às aulas dos professores é a intencionalidade pedagógica destinada as aulas de Educação Física. Ou seja, Bia, apresentava durante o meu trabalho de campo, um fazer pedagógico contornado por objetivos, diferente de Felipe, que pareceu não delimitar ou construir suas aulas nesse propósito.

Entendo que os contextos de Bia e Felipe são singulares, e que os elementos (espaços e materiais pedagógicos, pares socializadores, relações e interações compartilhadas) que envolvem esses contextos também. Por isso, cada professor aprendeu e criou formas de manejar e lidar com esses aspectos.

Entendo preliminarmente, que para ser integrado em uma nova cultura, o professor iniciante precisa se dispor a participar das negociações e concessões. É na interação com os demais sujeitos, que ele pode aprender as movimentações que estão em jogo na escola. Como explicita Guarnieri (2005), para pertencer a um grupo é necessário que o agente assuma para si, o estilo, a forma de organização, e a maneira de “pensar” do grupo de tal forma que, ao final, não sinta mais como do outro, mas como suas todas essas disposições. Como lembra Chartier (2005), as culturas “se transmitem sempre de boca a boca, no curso dos encontros e das experiências” (p.24). Para Berger e Luckmann (2012), a partir do momento em que se faz uso da linguagem, o indivíduo se encontra em um processo cultural, que, por meio de símbolos, reproduz o contexto que vivencia.

Em relação à cultura de escola, na perspectiva de Hargreaves (1998), não é adequado falar no singular, pela diversidade que se pode encontrar, mas sim em culturas de escola, que compreendem todas as crenças, valores e hábitos. A escola como espaço de cruzamento de culturas definido por Pérez Gómez (2001), delinea a possibilidade dessa abordagem no plano da perspectiva cultural, desenhado por determinadas culturas articuladas entre si, as quais formam uma rede específica, cruzada, em que os “múltiplos elementos subterrâneos, tácitos e imperceptíveis que constituem a vida cotidiana da escola são todos elementos fundamentais” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.18). Nesse mesmo sentido, Giddens (1989) destaca que a cultura, para ser uma consciência prática, só pode existir e se dá através da interação social e, portanto, na reciprocidade de sentido que a comunicação verbal e não verbal exige, através da linguagem (BERGER; LUCKMANN, 2012).

Ao ser consciência prática não tem de reproduzir (nem tem de decorrer de) uma qualquer entidade ou essência social oculta, exterior ao sujeito, que fundamentaria a sociedade ou a acção social. Assim, a cultura expressa uma identidade social, como consciência (colectiva e individual) de uma interdependência (sem automatismos sociais) entre prática social e condições sociais e históricas dadas (os estrangimentos e as estruturas sociais e simbólicas) (CARIA, 2008, p.757).

Para Caria (2008), a cultura, também possui uma gênese que deriva e que se atualiza em função das relações intersubjetivas com o “outro”. Deste modo, entendo que esta gênese está, na reflexividade que se constrói na interação social, embora isso não implique que não esteja articulada com a reprodução das estruturas e dos sistemas sociais e simbólicos, dado a cultura inscrever-se, pelo uso (desigual) de regras e recursos, na rotinização da vida cotidiana (BERGER; LUCKMANN, 2012).

Compreendo desta forma, a cultura escolar como um elemento constituinte e central para o processo de socialização docente. Nela, se tecem as teias de interações (e bens simbólicos) da socialização pelos sujeitos que a compõem. Sujeitos esses que possuem história, capital cultural, identidades, singularidades e subjetividades, que são seres sociais mediados pelo meio.

Em síntese, a cultura escolar pode ser pensada como um encontro de diversas “tribos”, materializado pelas trocas de experiências, pelas relações micropolíticas, pelos confrontos e crises identitárias, e pela (re)construção de suas subjetividades, que por fim, balizam o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes. Essa socialização na e com a cultura é dialética e constante, se dá pelas especificidades de cada sujeito, o que resulta na produção de uma cultura escolar: única e compartilhada, ao se referir ao determinado grupo histórico e, singular e partilhada, ao pensarmos em cada sujeito envolvido.

4.3.3 Subjetividade: o encontro das águas no processo de socialização docente

Compreendo que o “vai-e-vem” entre os dados apresentados fazem parte de um processo dialético, e que ainda assim, se justificam por compreender que os elementos que constituem a socialização docente, podem e precisam ser pensados isolados e articulados para compreender o propus investigar nessa dissertação de mestrado.

Desta forma, através da literatura em que me debrucei para analisar as respectivas culturas e sujeitos (DUBAR, 1997; BERGER; LUCKMANN, 2012), é possível compreender que o sujeito social, constrói a sua história tanto individual quanto coletivamente. O movimento de interação face a face dos indivíduos, é permeado pelas suas culturas, identidades, crenças, valores, sentidos, e conseqüentemente suas subjetividades.

Em muitos momentos, essas interações entre os indivíduos, podem gerar angústias e dúvidas que levam os sujeitos a uma crise de identidade (DUBAR, 2005), diante das contradições, das experiências vividas, da necessidade de se moldar, ou da própria conformidade para ser aceito ou pertencer a um grupo e ainda

se manter com seus princípios sociais e culturais. Para Berger e Luckmann (2012), esse momento de crise é geralmente percebido na transição da socialização primária para a secundária, da infância para a adolescência, em que o indivíduo passa por transformações físicas, psicológicas e sociais. Esse momento de transição, ou de crise pode ser marcado, antes de tudo, pela resignificação dos sujeitos, a partir da tomada de consciência e das interações que mantém com o outro.

As subjetividades dos sujeitos são compreendidas nessa dissertação como a leitura, a tomada de consciência, e a compreensão da realidade e da cultura na qual estão inseridos. Ela (subjetividade), além de vir acompanhando o percurso social de Bia e Felipe, e se construir ainda que nos primeiros processos de socializações, se (re)constrói e se desenvolve também a partir dos encontros e desencontros, dos confrontos e resignificações, das interações sociais, traçadas na cultura escolar. Neste sentido, Berger e Luckmann (2012) apresentam que o senso de “quem a pessoa é” seria complementado pelo senso de “onde a pessoa está” e “o que dela é esperado”.

Esse movimento de completude, pelo que sou, onde estou e o que esperam de mim, para Bia e Felipe também acontecem quando entram nas respectivas escolas. Dubar (2005, p.144) destaca que o processo biográfico e relacional de identidade, contribui para identificar os outros e para se auto identificar. Segundo o autor, “são variáveis tanto de acordo com os espaços sociais onde se exercem as interações como de acordo com as temporalidades biográficas e históricas. O autor está em sintonia com Berger e Luckmann (2012), quando estes, desenvolvem a ideia de que a tipificação do cotidiano serve de base para a interação com o outro. Dessa maneira, podemos assimilar o outro, como

“um homem”, “um europeu”, “um comprador”, “um sujeito alegre” e assim por diante [...] As tipificações do outro são tão suscetíveis à minha influência quanto às minhas em relação às dele. Em outras palavras, na situação face a face, os dois esquemas tipificadores iniciam uma “negociação” contínua (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 104).

O exemplo de Berger e Luckmann (2012) supracitado, articula-se as reflexões de Dubar (1996; 2005) e justifica o fato de produzirmos identidades para si e também para o outro. Além da produção de identidades, chamo atenção do leitor nessa categoria para a subjetividade, que também é produzida a partir das interações, e também apresentam uma compressão ao meu próximo que pode se

distinguir da minha compreensão, assim como a identidade social. Ainda que eu compreenda que as identidades e as subjetividades se complementem, destaco que elas não são um único fenômeno. Ou seja, elas possuem um ponto de intersecção, de ligação, que venho compreendendo nesse estudo como a leitura e compreensão da realidade social. Mas, é importante ressaltar, que uma não materializa sem a outra, elas se retroalimentam, se articulam e se produzem, constantemente.

Felipe, na entrevista, me narra que o primeiro ponto de identificação dos demais sujeitos da escola, foi feito por meio de taxações. Ou seja, a primeira impressão, o primeiro contato produziu para o professor o sentimento de quem eram os outros, e o que ele esperava deles.

Quando cheguei aqui vi os rostos, as ações de várias pessoas. Isso fez que eu taxasse os colegas sabe?! Essa é mais sorridente, essa conversa mais. Ah, esse é mais quieto, esse tá sempre bravo. Com o tempo essas impressões mudaram... ou não né... (Entrevista com o professor Felipe, Escola da Lomba).

A fala de Felipe, me remete a pensar sobre as tipificações atribuídas pelos professores iniciantes aos demais sujeitos da escola. Essas tipificações segundo Berger e Luckmann (2012, p.48) se apresentam também como um processo dialético. Segundo os autores, “a realidade da vida cotidiana contém esquemas tipificadores em termos dos quais os outros são aprendidos, sendo estabelecidos os modos como “lidamos” com eles nos encontros face a face”.

Posso olhar o outro como alguém inerentemente hostil a mim e agir para com ele de acordo com um padrão de “relações hostis” tal como é entendido por mim. Na situação face a face, porém, o outro pode enfrentar-me com atitudes e atos que contradizem esse padrão, chegando talvez a um ponto tal que me veja obrigado a abandonar o padrão por ser inaplicável e considerar o outro amigavelmente, em outras palavras, o padrão não pode resistir à maciça demonstração da subjetividade alheia de que tomo conhecimento na situação face a face (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.47).

Desta forma, Felipe, em alguns momentos, ou com alguns sujeitos, abandonou o padrão traçado por ele inicialmente aos seus pares. A primeira impressão do professor foi se modificando conforme a interação com os demais indivíduos vai se consolidando. Nesse processo de socializações, é possível destacar que estamos em contato indireto com as subjetividades dos sujeitos que nos cercam. Digo de forma indireta, pois a entendo como um elemento organicamente íntimo aos indivíduos. Ou seja, eu me relaciono diretamente com a minha subjetividade, não com a do outro. “Evidentemente “conheço-me melhor” do

que posso jamais conhece-lo. Minha subjetividade é acessível a mim de um modo em que a dele nunca poderá ser, por mais “próxima” que seja nossa relação” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.46).

Ainda, que as relações e interações entre os sujeitos, se construa de forma dialética, é compreensível que as subjetividades que atravessam esse processo, não poderá ser tão orgânica quanto a nossa própria apreensão de sujeitos sociais. Por mais próximas que sejam as interações, as subjetividades dos sujeitos, ainda demarcam um ponto de intersecção entre os indivíduos.

Nesse mesmo sentido, em meu trabalho de campo, me foi permitido entender que o processo de leitura e compreensão da cultura escolar e dos movimentos que a permeiam estão intimamente ligados a subjetividade dos sujeitos. Quando eles (professores) além de incorporar passam a dar sentido ao que fazem.

Em conversa com a professora de português, que também é iniciante na escola e assumiu recentemente outro concurso também na RMEPOA, foi possível compreender que a permanência na escola pode se dar também pela ressignificação dos professores. “Olha, se tu passar pelo primeiro ano de docência, conseguir se reconstruir, se reconfigurar, e voltar no segundo ano, tu vira professor! (Registro do diário de campo, 03 de dezembro de 2015, Escola da Lomba).

Na fala da professora de Português entendo que as subjetividades dos sujeitos, se produzem pela leitura e compreensão do mundo, da sociedade, da cultura escolar, dela enquanto sujeito social. Em outras palavras, além de identificar e incorporar a maneira de sentir, pensar, ser e agir de um grupo, o sujeito (re)constrói também, a sua visão de mundo, sua relação com o futuro, suas possibilidades. Nessa perspectiva, reconhece-se a dualidade do social, compreendida pelo fato de o indivíduo incorporar as referências do grupo, ao mesmo tempo em que se faz reconhecer pelo outro, com as suas idiossincrasias.

Ainda sobre esse movimento social dualístico, na Escola do Morro com a professora Bia, aprendi que o se inundar de outras experiências e vivências, o fazer pedagógico e a interação face a face dentro da cultura escolar produzem reflexões, novas identidades, e outros pensamentos acerca de suas ideologias anteriores, que reconstituem o seu íntimo, o seu interior.

Eu entrei aqui com uma ideia de escola né, de Educação Física, aquelas que eu tinha enquanto aluna da escola e da própria universidade. Eu sempre quis fazer mais, mas não me frustrei, entendo que as coisas acontecem aos poucos. Mudei muito meu modo de

pensar, sobretudo, era muito ingênua sabe. Os colegas, os alunos, a própria realidade, a escola como um todo, eles “batem” na gente, e a gente aprende com eles. Muito! Sou outra pessoa, tenho outro modo de ver o mundo! (Entrevista com a professora Bia, Escola do Morro).

Com a fala de Bia, consigo materializar de forma mais clara aos leitores os elementos que constituem a socialização docente (identidades, cultura escolar e subjetividades). Ainda, proponho três pontos para refletir acerca desse elemento processual e único para cada indivíduo. A) as vivências e experiências incorporadas nas socializações anteriores influenciam e acompanham os sujeitos durante seus percursos sociais; B) a cultura em que o sujeito se encontra está envolvida de outros indivíduos, que carregam também suas identidades e experiências sociais, além de possuir normas e regimentos que são comuns a todos que a compõem; e C) os embates e confrontos estabelecidos entre os indivíduos, produzem novas e ressignificam as perspectivas, culturas, identidades e subjetividades.

Associando esse momento de embates e confrontos, a socialização secundária proposta por Berger e Luckmann (2012), é possível destacar que o passado é reinterpretado para se articular com a realidade presente, a ponto de transformar a realidade do sujeito. Para que ocorra uma ruptura em relação à socialização primária, seriam necessários “choques biográficos⁴¹”, que proporcionem um processo de transformação do mundo, o que pode ser compreendido na fala de Bia, quando produz uma leitura do que encontra na escola e associa as suas experiências anteriores, avançando sobre suas compreensões, traçando novos caminhos individuais e também coletivos. “A autoprodução do homem é sempre necessariamente um empreendimento social. Os homens *em conjunto* produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações socioculturais e psicológicas” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.72) [grifos do autor].

A realidade da vida cotidiana além disso apresenta-se a mim como um mundo intersubjetivo, um mundo que participo juntamente com outros homens. Esta intersubjetividade diferencia nitidamente a vida cotidiana de outras realidades das quais tenho consciência. Estou sozinho no mundo de meus sonhos, mas sei que o mundo da vida cotidiana é tão real para os outros quanto para mim mesmo. De fato, não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação com os outros. Sei que minha atitude natural com relação a este mundo corresponde à atitude natural dos outros, que eles também compreendem as objetivações graças as quais este mundo é ordenado, que eles também organizam este mundo em torno

⁴¹ Segundo Berger e Luckmann (2012) se trata da ruptura entre os processos socializadores, onde o indivíduo avança em suas compreensões devido aos embates traçados com os demais sujeitos sociais.

do “aqui e agora” de seu estar nele e têm projetos de trabalhos nele. Sei também, evidentemente, que os outros têm uma perspectiva desse mundo comum que não é idêntica a minha. Meu “aqui” é o “lá” deles. Meu “agora” não se superpõe completamente ao deles. Meus projetos diferem que vivo com eles em um mundo comum. O que tem maior importância é que eu sei que há uma contínua correspondência entre *meus* significados e *seus* significados neste mundo que partilhamos em comum, no que respeita à realidade dele (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.39) [grifos do autor].

A contínua correspondência existente entre os sujeitos como apresentam os autores supracitados, referem-se ao movimento dialético de interação face a face. Bia ao descrever que aprende quando os outros sujeitos “batem” nela, está envolvida no processo de socialização docente, nas trocas e interações cotidianas. As compreensões anteriores da professora são reformuladas, no processo de subjetivação, quando ela se coloca também como um sujeito aprendente dentro da cultura, ou seja, que aprende, mas também ensina. Os novos olhares, as novas compreensões, se desenvolvem em um processo de confrontos de conhecimentos, de identidades e, sobretudo, de subjetividades. “Na situação face a face, o outro é aprendido por mim num vívido presente partilhado por nós dois. Sei que no mesmo vívido presente sou aprendido por ele” (BERGER; LUKMANN, 2012, p.46).

O processo que media essa reciprocidade de interação dos indivíduos é a linguagem. Em particular, é o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da racionalidade que nos torna pessoas, com capacidade de interpretar e de atuar sobre o meio envolvente e também sobre o “eu”. Esse desenvolvimento (da linguagem) varia com a integração, inicialmente periférica e progressivamente mais ativa, na própria sociedade em que já existem formas de falar, pensar e sentir. Chegamos a um mundo já organizado, com uma materialidade própria, entrelaçada com sistemas simbólicos, entre os quais a língua é o mais complexo e integral, mas não o único (BERGER; LUCKMANN, 2012).

Bia, assim como Felipe, relata em sua entrevista a sua intenção de compreender a cultura escolar nos primeiros anos, mas, ainda insiste que conforme passa a se inteirar dos princípios e normas, precisa se sentir parte da escola. Entendo a angústia dos professores pela busca da organicidade com os outros sujeitos e com a cultura escolar, mas aponto que é um processo lento e não linear, e que cada sujeito identifica, interioriza, incorpora, contribui e subjetiva de uma determinada forma, de acordo com suas especificidades. A socialização docente é interpretada pelos sujeitos de forma única e singular.

Olha, seguir o fluxo é só no início né, para se inteirar de tudo, depois é diferente. A gente passa a fazer parte do fluxo né guria, vai compondo junto. (Entrevista com a professora Bia, Escola do Morro).

Os professores iniciantes apresentam em suas falas, que o momento da chegada da escola se caracteriza também como um processo de identificação dos tempos e espaços escolares. O processo identificatório é entendido por Dubar (2005), Berger e Luckmann (2012) como o modo em que o sujeito se classifica, localiza e se define no ambiente social.

Berger e Luckman (2012) compreendem a realidade como um fluxo contínuo de construção social, produto da experiência subjetiva e intersubjetiva, agregada por meio da assimilação das pessoas, a forma como constroem os significados, como negociam e interagem nos diferentes grupos sociais. Deste modo, compartilho da compreensão dos autores, ao entender que os indivíduos também constroem, mantêm e alteram a realidade. Com isso, Bia e Felipe, identificam os elementos culturais de suas respectivas escolas, para, em um segundo momento, também construí-los, agregando suas experiências e subjetividades, construindo e reconstruindo novas perspectivas dentro da escola.

Bia enquanto professora iniciante, ingressou em uma escola previamente organizada, e que aos poucos foi produzindo condições de influenciar nessa organização. Em uma de nossas conversas, ela me narra que foi convidada pela equipe diretiva para deixar o cargo de coordenadora de turno e assumir a supervisão do terceiro ciclo. Era identificável nas falas da professora a preocupação com nova função. Passado alguns dias Bia relata a sua aceitação ao novo cargo.

Guria, aceitei a supervisão. Essa decisão surgiu de uma leitura minha sobre a escola. Talvez não seja a pessoa mais indicada, tem gente mais experiente que eu, mas sei que posso contribuir e sei que a escola precisa de alguém nesse momento (Registro do diário de campo, 01 de dezembro de 2015, Escola do Morro).

A leitura de Bia sobre a necessidade da escola, pode ser compreendida como um momento de incorporação da rotinização do cotidiano escolar. As necessidades que eram da escola, passam a ser também de Bia, pois ela agora se sente parte dessa cultura em que está inserida. A partir da teoria discutida por Dubar (1996) é possível afirmar que Bia em um primeiro momento identificou, para posteriormente incorporar os elementos que construíam a cultura da Escola do Morro. Nesse sentido, o processo de subjetivação da professora acontece quando o seu fazer

pedagógico é atravessado pelas necessidades culturais da escola, e essas necessidades passam a influenciar no modo em que a professora enxerga e mobiliza suas ações dentro da cultura escolar. Tal fato é materializado ao aceitar o convite para a supervisão do terceiro ciclo.

A objetividade e subjetividade são fundamentais para o processo de construção dos sujeitos enquanto seres sociais. A experiência humana se objetiva na realidade criando singularidades (hábitos, tradição) e as instituições são subjetivadas, por meio da introjeção pela socialização. A atividade do indivíduo é a sua realização concreta, e a expressão da sua subjetividade diante da definição papéis exercidos por ele. Ela é subjetiva (envolve afeto de um eu individual) e objetiva (quando em contato com o mundo exterior). Nesse processo o indivíduo constrói o seu mundo, da mesma forma que constrói a si mesmo, suas identidades, suas relações, suas experiências vivenciadas e suas subjetividades.

Em síntese, o trabalho de campo me possibilitou aprender que as subjetividades, como um dos elementos que constitui a socialização docente, se produz através das crenças e valores do indivíduo, das experiências e histórias de vida. Ela (subjetividade) também se materializa a partir das leituras micropolíticas e a tomada de consciência da cultura escolar, dos confrontos e embates, e das interações face a face, bem como da identificação, compreensão e incorporação dos elementos constituídos na, e com a cultura escolar, com e entre os demais sujeitos sociais. Ou seja, se produz nos embates e confrontos entre os sujeitos, quando estes, mantêm e/ou alteram sua apreensão sobre a realidade social, quando toca o íntimo de cada indivíduo, para posteriormente ser partilhada com a cultura e os demais sujeitos dela.

Desta forma, identifico nesse estudo que as subjetividades dos professores de Educação Física iniciantes, são atravessadas também pela socialização secundária, por meio do ingresso e contato com novas culturas e indivíduos. Ainda é importante ressaltar que a subjetividade do outro não poderá ser tão orgânica e íntima como a minha própria subjetividade. Nós, nos influenciamos, mas matemos certa distância no íntimo da socialização.

Para finalizar essa seção, ressalto ao leitor que é importante compreendermos que nós construímos o nosso “eu”, a partir da soma entre o contexto social e cultural e, que nós formamos e somos formados pelo processo de

socialização, pela consciência individual e coletiva, por isso, entendo que a subjetividade, precisa ser compreendida como o encontrar das águas, a partir das interações, das leituras e compreensões construídas e constituídas na cultura escolar com os demais indivíduos.

CAPÍTULO 05 – SE FAZ, DESFAZ E REFAZ: AS CONSIDERAÇÕES DE UM FIM TRANSITÓRIO

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (FREIRE, 1996, p. 63).

Perspectivei durante meus seis meses de trabalho de campo na Escola da Lomba e do Morro, compreender como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física em início de carreira na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS. Se faz importante à retomada do objetivo, para sintetizar as reflexões que me auxiliaram na busca pelas respostas (ou mais perguntas?) as minhas indagações.

Ao finalizar esta pesquisa, que me dediquei nestes dois anos, penso que outras deverão acontecer, na busca de novas experiências e desafios em continuidade aos estudos do professor de Educação Física iniciante e a socialização docente. Destaco que a cultura escolar foi o berço onde se desenvolveu esse estudo, é na, e com a cultura, que a socialização docente do professor de Educação Física se constrói.

Estudar a socialização docente, a partir de uma perspectiva sociológica, me possibilitou construir novas compreensões de mundo, de realidade, de cultura e de sujeitos. Embrenhar-me em culturas escolares distintas das quais conhecia foi um movimento de aprendizagem. Fui desafiada a compreender que outras realidades existem, e que não estão tão distantes da minha vida cotidiana. Olhar para o outro, me fez compreender que os sujeitos são influenciados pelas suas histórias, percursos e identidades, e que ainda é necessário entender de onde, da onde, e porque fazem da forma que fazem. A cumplicidade com meus colaboradores foi necessária, ao mesmo tempo em que o distanciamento precisava se fazer presente para manter meus estranhamentos com as culturas, sujeitos investigados e com a própria cidade de Porto Alegre. Minha subjetividade foi constantemente atravessada pelo processo de socialização em uma cultura que me era desconhecida.

A saída da casa de meus pais, junto com a compreensão que possuía de escolas e de periferia, mobilizou e aguçaram ainda mais minhas indagações, curiosidades e, principalmente minhas emoções durante esse tempo de pesquisa.

Aprender com o outro foi algo que esteve impregnado em mim durante meu trabalho de campo. Alguns integrantes do grupo F3P-EFICE, organizaram um livro no ano de 2009, intitulado: “Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física escolar”⁴². Se pudesse descrever algo que direcionasse a uma possível resposta, diria que é um processo dialético de aprendizagem, do sujeito investigador com os professores colaboradores, e que essa pesquisa me possibilitou avançar visivelmente sobre minhas compreensões de mundo e de sociedade. Destaco ainda, meu esforço em traduzir aos leitores minhas aprendizagens durante esse trabalho de campo. Mas ressalto que foi um processo difícil, pois são muitas e íntimas as compreensões dessa pesquisa, foi mais que um trabalho acadêmico, foi um projeto de vida que se materializou nesses dois anos e que seguirá produzindo frutos.

Algumas histórias sobre a escultura de Davi⁴³ – uma das esculturas mais famosas de Michelângelo –, apresentam, que quando o escultor era questionado sobre seu trabalho com apenas um bloco de mármore, respondia: “Davi já estava lá, eu apenas com meu martelo tirei o excesso do mármore”. Apresento essa pequena história, para destacar que a socialização docente estudada e apresentada nessa dissertação de mestrado, já estava presente na Escola do Morro e na Escola da Lomba. Eu, enquanto pesquisadora iniciante, com minhas observações, entrevistas e o diário de campo apenas tomei nota de alguns elementos que me foram possíveis enxergar durante esse processo. Entendo que outros olhares sobre o mesmo fenômeno podem produzir novos frutos sobre a compreensão de socialização docente, ou seja, outras questões podem surgir e precisam ser estudadas. A análise apresentada nessa dissertação foi de uma professora e pesquisadora também iniciante, que estava mergulhada no objeto de estudo, e ainda amparada em uma perspectiva sociológica.

Estudar a socialização docente a partir da sociologia das profissões de Dubar (1996), Berger e Luckmann (2012) e tecer aproximações com o campo de formações de professores, foi um tanto quanto desafiador. Ao mesmo tempo em que me apropriei de referenciais densos e complexos, precisei me distanciar de tantas outras compreensões para manter o foco de análise. Entendo, que a minha escolha sobre essa perspectiva, balizou também meu modo de apreensão sobre os diversos

⁴² Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar é uma coletânea de dez artigos organizada por Vicente Molina Neto, Fabiano Bossle, Lisandra Oliveira e Silva e Mônica Urroz Sanhotene, publicada pela Editora UNIJUÍ em 2009.

⁴³ <http://www.portaldarte.com.br/23-escultura/00-04-David-Michelangelo.htm>

pontos de vista sobre o social. Ou seja, a visão da sociologia que embasou o referencial teórico desse estudo, também guiou e norteou as análises construídas a partir das culturas e sujeitos estudados.

Deste modo, apresento algumas reflexões construídas durante o processo analítico. Em um primeiro momento, gostaria de afirmar que a socialização nesse estudo não foi compreendida como sinônimo de relação, de diálogo ou de aproximação entre os sujeitos. Posteriormente, apresento algumas sínteses que me auxiliam no processo de reflexão sobre o questionamento inicial proposto para essa investigação: **Como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física em início de carreira em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS?**

Início destacando que estudar a socialização docente na RMEPOA foi importante por alguns elementos. Primeiro, é uma rede de ensino onde possuía maioria de suas escolas em contextos periféricos e em alguns casos de mais difícil acesso. Segundo, pode ser pensada como um contexto desafiador para o professorado iniciante, podendo em alguns casos, apresentar dificuldades que os levem a desistências, que não foi o caso de Bia e Felipe. Por fim, ainda compreendo que é uma rede de ensino com um histórico recente de proposições pedagógicas novas, que apresenta sua divisão por ciclos de escolarização e princípios democráticos, que também me eram desconhecidos, o que facilitou muitas vezes meu estranhamento com as culturas investigadas.

Apreendi, em meu trabalho de campo, que a escola, como qualquer outra organização social, possui suas funções sociais e está organizada cada qual de acordo com sua necessidade. Recebem sujeitos de várias regiões da cidade, que constroem e reconstroem com suas singularidades o cotidiano escolar. Tanto na Escola do Morro, como na Escola da Lomba, a cultura organizacional já estava constituída, antes mesmo da entrada da professora Bia e do professor Felipe. Ao ingressar na escola, os iniciantes precisaram conhecer os estudantes, os demais professores, a equipe diretiva, os outros sujeitos que estavam presentes no cotidiano escolar e a própria rotina cotidiana das escolas. Esse primeiro momento foi compreendido com a identificação dos tempos e espaços escolares, quando os sujeitos iniciam o processo de ingresso, de conhecer e apreender o que ali já está construído.

A partir das minhas observações e interpretações sobre as culturas e sujeitos, pude compreender que Bia e Felipe construíram redes de interações dentro das escolas. Essas redes, foram constituídas por elementos que entendo como externos e internos. Os elementos externos são apresentados como a sociedade e SMED, enquanto os internos referem-se à organização escolar e os pares socializadores. Ambos os elementos (sociedade, SMED, cultura e os demais sujeitos) articulados, me auxiliaram no processo de compreensão do fenômeno estudado, que é a socialização docente dos professores iniciantes.

Identifiquei dentro das redes de interações de Bia e Felipe, o que chamo nessa dissertação de lugares simbólicos, que são ocupados pelos outros sujeitos da cultura escolar. A ocupação desses lugares pelos sujeitos, se deu pela representatividade que possuem dentro do contexto escolar para Bia e Felipe. Esses lugares simbólicos são ocupados por aqueles que Bia e Felipe se identificam e criam representatividades, significados dentro da cultura escolar, são os outros significativos proposto Berger e Luckmann (2012). Esses sujeitos significativos, influenciam diretamente no processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes, são neles que Bia e Felipe buscam apoio para suas práticas educativas, há também as trocas de experiências e a cumplicidade com as dificuldades encontradas. São redes de apoio que também sustentam a permanência e investimento dos iniciantes na carreira docente.

Apreendi também em meu trabalho de campo, que a socialização acontece por duas vias. A socialização burocrática e institucional, que caracteriza, as necessidades primárias de Bia e Felipe: a chegada na escola, a acolhida inicial, o apoio e o auxílio a esses docentes, que ingressaram em uma cultura que, em parte, lhes é desconhecida. E a socialização docente, mas que parece não ser reconhecida pelos sujeitos envolvidos, e está marcada para além da interiorização e incorporação do que já está constituído nas respectivas culturas. Ou seja, se caracteriza como a subjetivação dos sujeitos frente às necessidades construídas socialmente pelos envolvidos.

Na maioria das vezes o professorado de Educação Física, da Escola da Lomba e da Escola do Morro, entende a socialização de forma mais burocrática e institucional, que atende as necessidades primárias (de acolhimento e “introdução” social). Essas compreensões de Bia e Felipe se materializam quando apresentam

durante minhas observações, as relações e o acolhimento inicial como sinônimo de socialização, justamente por entenderem esses momentos, como um ponto importante ao chegarem à escolas. Essa socialização burocrática, acontece de forma mais institucionalizada, proposta pela própria organização escolar. Compreendo ainda que essa parte burocrática é importante para os professores iniciantes que estão ingressando, entendo que ela não oferece elementos necessários para a apreensão e incorporação dos sujeitos na cultura escolar. Portanto, entendo que a socialização docente entre os envolvidos produz um efeito mais significativo nesse processo de identificação, incorporação e compreensão da cultura escolar.

Foi possível compreender também, que a socialização nas escolas estudadas, acontecem nos diferentes espaços geográficos. Caracterizados nessa dissertação como os espaços formais (reuniões pedagógicas, sala de aula, conselhos de classe, reuniões com os pais, com a equipe diretiva) que são estabelecidos institucionalmente pela própria organização escolar, e os espaços informais (a sala dos professores, refeitório, corredores, carona para casa), que são construídos cotidianamente e ainda culturalmente pelos sujeitos envolvidos. A socialização burocrática e institucional se produz nos espaços formalizados pela escola, já a socialização docente, acontece de forma quase que recorrente nos espaços informais, construídos pelas necessidades dos professores.

Deste modo, o trabalho de campo me possibilitou aprender, que a socialização docente é um fenômeno complexo, não linear, e que se constrói em momentos de individualização e em momentos de coletividade, e ainda de forma dialética. Ou seja, eu sou inscrito da mesma forma que inscrevo, eu apreendo da mesma forma que ensino, eu produzo significado da mesma forma que meus pares me são significativos. A socialização docente discutida nessa dissertação foi constituída por três elementos que se articulam: identidades, cultura escolar e subjetividades.

As identidades dos sujeitos correspondem aos percursos e experiências anteriores que balizaram suas escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais. Estas foram compreendidas como parte da socialização primária, que envolve as primeiras identificações e compreensões da sociedade. A cultura escolar é um local de tensões e contradições, interligada por teias de relações, e nela foi onde se

desenvolveu os encontros e desencontros de Bia e Felipe, tanto com a docência, quanto com os demais sujeitos. Na cultura escolar, acontecem os embates e os confrontos culturais, de identidade e da própria subjetividade dos indivíduos, colocando em cheque as apreensões iniciais dos sujeitos. As subjetividades referem-se às ressignificações e reconstituições dos professores iniciantes, sobre os novos olhares construídos a partir das interações traçadas na cultura escolar. Apesar de fazer parte do percurso inicial dos sujeitos, não pode ser confundida com a identidade social, há um ponto de intersecção entre elas, que é a leitura, compreensão e apreensão da realidade social. A subjetividade, pode ser entendida como um movimento que também acontece na socialização secundária, quando o sujeito além de incorporar e interiorizar a realidade, passa a modificar e alterar a cultura em que está envolvido.

Entendo que a socialização docente, assim como esse estudo é um processo, que se modifica a cada olhar, a cada sujeito, cultura, e a cada momento histórico. As considerações aqui apresentadas, destacam o processo de análise, compreensão e interpretação, que assim como o próprio fenômeno investigado, se fez, desfez e refez. Esse trabalho, também não possuiu intensão de generalizar as reflexões, nem de por um ponto final, mas sim de acrescentar reticências, e de deixar o convite ao leitor de continuar se indagando sobre a proposta e reflexões desse estudo.

Por fim, retomo nesse momento final (mas não acabado), a epígrafe apresentada nas primeiras páginas dessa dissertação. Entendo que ela, ao ser incorporada com a literatura escolhida, descreve minhas aprendizagens e sentimentos durante esses intensos dois anos de dedicação: “E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa, sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende, que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”⁴⁴ ...

⁴⁴ Caminhos do coração – Gonzaguinha

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. O. de. **O professor iniciante em geografia: Relações entre a formação inicial e o exercício profissional.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, SP 2006.
- ANDRÉ, M. **A etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1998.
- ANTUNES, A. G. **O linguajar e o emocionar no diário de uma professora iniciante.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, Rio Grande – RS, 2013.
- AZEVEDO, A. A. *et al.* Professores Iniciantes e o "Choque de Realidade" - O que nos revelam algumas pesquisas. **Anais – IV CONGREPRINCI – Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção profissional à Docência.** Curitiba: Ed. UTFPR, CD-ROM, 2014.
- AMORIM FILHO, M. L. de. *et al.* Professor Iniciante de Educação Física: valorizando trajetórias e conquistas a partir do memorial descritivo. **Anais – IV CONGREPRINCI – Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção profissional à Docência.** Curitiba: Ed. UTFPR, CD-ROM, 2014.
- BALL, S. **La micropolítica de la escuela: hacía una teoría de la organización escolar.** Barcelona: Paidós, 1989.
- BARDISA RUIZ, T. Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. **Revista Iberoamericana de Educación.** Madrid, n.15, p.1-34, set-dez, 1997.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Educação e formação profissional. **Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital.** Buenos Aires, a.10, n.81, fev. 2005.
- BERGER, P., BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M., MARTINS, J. de S. (Org.). **Sociologia e Sociedade,** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1975.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** 34 ed. Petrópolis, Vozes, 2012.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução á teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.
- BORBA, J. C. B. **Micropolítica escolar e o trabalho docente do professor de Educação Física: estudo de caso etnográfico em uma escola estadual de Camaquã/RS.** 198 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2015.
- BORBA, J. C. B.; WITTIZORECKI, E. S.; BOSSLE, F. Micropolítica escolar e o trabalho docente em Educação Física: Os diferentes atores do cenário escolar, suas relações dispostas e alianças. **Revista de Educação Horizontes.** Dourados, n.2, p.59-77, jul/dez, 2013).
- BOSSLE, F. **O eu do nós: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** 342 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

CARIA, T. H. **A Cultura Profissional dos Professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90.** Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

_____. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. **Análise social**, v.XLIII, p. 749 – 773, 2008.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da. **A construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da carreira: um estudo de caso etnográfico na rede municipal e ensino de Porto Alegre – RS.** Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, 2014.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSOM, J. S.; BOROWSKI, E. B. V. 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.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSOM, J. S. O *imprinting* cultural como categoria para compreender os elementos didáticos de professores de Educação Física no início da docência. In: BOSSLE, F. WITTIZORECKI, E.S. (Orgs). **Didática(s) da Educação Física: formação docente e cotidiano escolar.** V.3, 1.ed. – Curitiba, PR: CVR, 2016

COELHO, F. da P.; MONTEIRO, F. M. de A. O início da docência de professores de Educação Física: dilemas e enfrentamentos. **Anais – IV CONGREPRINCI – Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção profissional à Docência.** Curitiba: Ed. UTFPR, CD-ROM, 2014.

COSTA, A. L. A da. **Construindo saberes a partir do exercício da docência: os processos de aprendizagem do professor iniciante em Educação Física.** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, 2012.

COSTA, C. S.; MONTEIRO, M. I. Experiências formativas de uma professora iniciante de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais – IV CONGREPRINCI – Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção profissional à Docência.** Curitiba: Ed. UTFPR, CD-ROM, 2014.

CHARTIER, A. M. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, L.N.; CARVALHO, M. M. C.; MENDONÇA, A. V.; CUNHA, J. L. (Org.) **Escola, culturas e saberes.** Rio de Janeiro: FGV, 2005.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente.** 1ª edição. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto Editora, Portugal, 2001.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: Juarez Dayrell. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DIEHL, V. R. O. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto escola cidadã.** 238 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

DINIZ, M. S. **Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

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

_____. **A Crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: EdUSP, 2005.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v.42, p. 351-367, maio/ago. 2012.

DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Porto: Paz e Terra, 1994.

DOCUMENTO ORIENTADOR DO ENSINO FUNDAMENTAL. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 2015.

EMÍDIO, M. A. **Construção da identidade profissional e socialização no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2014.

ENQUITA, M. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. In: Teoria e educação, Porto Alegre, n. 4, 1990.

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFScar, São Carlos, 2005.

FIGUEIREDO, Z.C.C. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto alegre, v.14, n.01, p. 85-110, janeiro/abril, 2008.

FRADE, É. P. **A construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de história na EJA**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.

FRASSON, J. S. *et al.* Organização Escolar: uma ponte para a socialização docente dos professores iniciantes. **Anais – IV CONGREPRINCI – Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção profissional à Docência**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014, CD-ROM.

FRASSON, J. S. *et al.* A mobilização de saberes docentes de professores de educação física no início da carreira. **Anais – IV CONGREPRINCI – Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção profissional à Docência**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014, CD-ROM.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p 155-172, março, 2002.

FREITAS, R. C. de. **Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos contemporâneos e Demandas Populares, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

FURLAN, E. G. M. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química.** 264f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política e sociedade. PUC-SP, São Paulo, 2011.

GABARDO, C. V. L. **O início da docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino.** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade da Região de Joinville. Joinville, SC. 2012.

GARIGLIO, J. Â. A socialização pré-profissional de um professor de Educação Física: a experiência no universo esportivo em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 01-10, maio/ago. 2011.

GEERTZ, C. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura” In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 03 – 24, 2008.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **Transformações da Intimidade**, Oeiras, Celta, 1992.

_____. **A Constituição da Sociedade**, São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1989.

GOMES, K. D. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas.** 240 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC- São Paulo, 2011.

GÓMEZ, G.R. et al. **Metodologia de la investigación cualitativa.** Archidona: Aljibe, 1996.

GONÇALVES, J. A. M. A Carreira dos Professores de Ensino Primário. In: NÓVOA, A. (Org). **Vida de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, p. 141-169, 1995.

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

_____. O Início na Carreira Docente. Pistas para o Estudo do Trabalho do Professor. In: _____. **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência.** Campinas: Autores Associados, cap.1, p. 5-23. 2005.

GUIMARÃES, M. R. V. **A Educação Física no Currículo das Séries Iniciais: Um Espaço de Disputas e Conquistas.** 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006.

GÜNTHER, M. C. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** 341 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

- HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna**. Portugal: Mc Graw-Hill, 1998.
- HARGREAVES, A. Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In J. Blase (Ed.), **The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation**, Newbury Park, CA: Sage. p. 46–72, 1995.
- HUBERMAN, M. **Ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A (org.) **Vida de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, p 31-61, 1995.
- IÓRIO. A. C. F. **Sala de professores de uma escola de rede do subúrbio carioca: espaço de socialização profissional?** Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, RJ. 2012.
- JARES, X. R. El lugar del conflicto en la organización escolar. **Resvista Iberoamericana de Educación**.madrid, n.15, p.53-73, set/dez, 1997.
- KAEFER, R. de C. L. **A construção das identidades profissionais de quatro professores de Educação Física iniciantes na rede municipal de educação de Novo Hamburgo, RS**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, 2014.
- KAUFMANN, J. C. **La Trame Conjugale: Analyse du Couple par son Linge**, Paris, Nathan, 1992.
- LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação**. Tradução de: Jaime A. Clasen. Petrópolis : Vozes, 2002.
- LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 349f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP, São Paulo, 2011.
- LEÃES N. C.; GÜNTHER, M. C. C. Socialização docente e experiências pré-profissionais. **Anais – IV CONGREPRINCI – Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção profissional à Docência**. Curitiba: Ed. UTFPR, CD-ROM, 2014.
- LIMA, L. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- LIMA, E. F. et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, v.10, n.15, p.38-160, 2007.
- LOPES, R. A. **Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de Educação Física princiante na zona rural de Ivoti, RS**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2012.
- LOPES, M. F. **As dores e os amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2014.
- MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, vol. 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez., 2009.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MANFIOLETI, R. M. *et al.* O programa de acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de Educação Física. **Anais – IV CONGREPRINCI – Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção profissional à Docência.** Curitiba: Ed. UTFPR, CD-ROM, 2014.

MARCELO GARCIA, C. **Aprender a Enseñar: Um estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes.** Madri: CIDE, 1991.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1994.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.09, p. 5175, 1998.

_____. Estudio sobre estrategias de inserción profesional em Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 1, n. 19, p. 101-143,1999.

_____. Los comienzos en la docencia: um profesorado con buenos principios. **Revista de currículum y formación del profesorado.** v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente.** v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010.

MARTÍNEZ, O. El mundo del trabajo en la década del 90. En: GAMBINA, J. C. (Coord.). **Izquierda, instituciones y lucha de clases: la diputación de Floreal Gorini en los noventa.**Buenos Aires: Talleres, 2000.

MENDANHA, S. do S. **A socialização escolar na concepção de professores da rede municipal de ensino de Goiânia-GO.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCAR e Desenvolvimento Profissional De Três Professoras Iniciantes.** 349 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFScar, São Carlos, 2010.

MINAYO, M. C. de S. O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais E Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. M. M. R. MIZUKAMI, M. G. N. **Formação De Professores.** São Carlos: EDUFSCAR, p. 59-91, 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.

_____. A Cultura do Professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento.** v. 4, n. 7, p. 34-42, 1997.

_____. Cultura Docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Revista Perfil.** Porto Alegre. V. 2, p.66 - 74, 1998.

_____. 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**. 3º ed. Porto Alegre: Sulina, p. 113 – 146, 2010.

MOLINA, R. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3º ed. Porto Alegre: Sulina, p. 101 – 112, 2010.

MOLLICA, A. J. P. **Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva**. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-SP, São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. **Anais – Actas do VI congresso de Educación Física e ciencias do deporte dos países de língua portuguesa, VII congresso Galego de Educación Física**, 1998.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; REIS, R. F. dos. Dificuldades e desafios no processo de inserção profissional: percepções de professores iniciantes da rede municipal de ensino do RJ. **Anais – IV CONGREPRINCI – Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção profissional à Docência**. Curitiba: Ed. UTFPR, CD-ROM, 2014.

NEGRINE, A. Instrumentos da coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3º ed. Porto Alegre: Sulina, p 61 – 93, 2010.

NIETO, S. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Barcelona: Octaedro, 2006.

NÓVOA, A. A formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-33, 1995.

NUNES, J. D. dos S. **Saberes docentes dos professores formadores em início de carreira no ensino superior: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante – PI**, Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí - UFPI, 2011.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAPI, S. de O. G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. 302f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Educação: PUC, Curitiba, 2011.

PENA, G. B. de O. **O início da docência: vivências, saberes e conflitos de professores de química**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em química do Instituto de química da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4.ª ed. Rio Grande do Sul: ArtMed, 1998.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4.^a ed. Rio Grande do Sul: ArtMed, 2000.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre, ARTMED, 2001.

PILZ, C. A. S. **Iniciação profissional de professores de matemática: dificuldades e alternativas**. 151f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação, PUC-PR, Curitiba, 2011.

PORCHER, L. **Educação artística, luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria Online para Professores Iniciantes: Fases de um Processo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 479-506, 2008.

RODRIGUES, H. **O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes**. 162f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação, Unisinos, São Leopoldo, 2010.

RODRIGUES, R. M. *et al.* Relações socioprofissionais como elemento de influência na construção das identidades docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 175-195, out/dez de 2012.

SANCHOTENE, M. U. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso**. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SARMENTO, M. J. **A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária**. Porto: Porto, 1994.

SILVA, M. O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In: ESTRELA, M. (Ed.) **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto: Porto Editora, pp. 51-80, 1997.

SILVA, L. O. E. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identização docente em Educação Física na rede municipal de ensino de porto Alegre**. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

_____. **Os sentidos da escola na atualidade: Narrativas de docentes e de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 317f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

SOUSA, R. de M. *et al.* Professores iniciantes e as primeiras experiências de docência: o papel da escola no processo de inserção/inclusão no ambiente escolar. **Anais – IV CONGREPRINCI – Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção profissional à Docência**. Curitiba: Ed. UTFPR, CD-ROM, 2014.

STROOT, S. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S. T.; ENNIS, C. (Orgs.). **Student learning in Physical Education**. Human Kinetics, p.339-365, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.
- TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid, p. 39-68, 1988.
- ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Ed.) **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.
- ZUCCHINALI, B. *et al.* Estudo sobre o trabalho e socialização docente de professores de educação física no início da carreira: um estudo etnográfico. **Anais – IV CONGREPRINCI – Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção profissional à Docência**. Curitiba: Ed. UTFPR, CD-ROM, 2014.
- WILIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- WITTIZORECKI, E. S. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 227 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- WOODS, P. **Lá Escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de apresentação do pesquisador à secretaria municipal de educação de Porto Alegre.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Porto Alegre, 01 de junho de 2015.

A Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre.

Sr. Profª Silvio Luiz Silveira Capaverde

Senhor Diretor Pedagógico.

Ao cumprimentá-la venho pelo presente apresentar a Vossa Senhoria a professora Jéssica Serafim Frasson, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, que está sob minha orientação e desenvolvendo o projeto de pesquisa **“A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA CARREIRA: UM ESTUDO ENTOGRÁFICO EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE, RS”**.

Para que a pesquisa tenha êxito é necessário que a estudante conte com alguns dados e acesso as escolas e aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Sublinho que tais dados serão tratados com o máximo de sigilo e descrição, além de garantir também o total sigilo das fontes e dos dados fornecidos. Esses dados serão utilizados exclusivamente para os fins dessa pesquisa. Razão pela qual assumimos todas as responsabilidades pelo uso dos mesmos.

Sem mais para o momento, agradeço desde já vossa atenção.

Atenciosamente.

Janice Zarpellon Mazo

Coordenadora do PPGCMH da UFRGS

**APÊNDICE B – Declaração de autorização para realização da pesquisa na
escola**

Nome da Escola: _____

Nome do/a Diretor/a: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: Porto Alegre Telefone: (51) _____

Declaro que a Professora/Estudante Jéssica Serafim Frasson está autorizada a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: **A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA CARREIRA: UM ESTUDO ENTOGRÁFICO EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE, RS.**, a partir de _____, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física em início de carreira em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.

Para efetivar a coleta de informações a professora terá permissão para acessar e analisar documentos, além de realizar entrevistas com docentes e estudantes da escola e observações das aulas e do cotidiano escolar.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, _____ de _____ de 20____.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2015.

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo que tem como propósito “**Compreender como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física em início de carreira na rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS.**”

Nesse sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura e sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

Objetivos do Estudo:

- a) Identificar e compreender os lugares simbólicos que cada sujeito da escola desempenha no processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes;
- b) Compreender como o professorado de Educação Física em início de carreira entendem o processo de socialização docente, e identificar em quais *locus* da cultura escolar esse processo está presente;
- c) Compreender os elementos que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.

Procedimentos:

Participar de uma entrevista, previamente agendada, a ser realizada em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração máxima de uma (01) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação de informações coletadas.

Realizar observações em diferentes momentos e espaços do cotidiano escolar: nas interações docente/estudantes nas aulas de Educação Física, nos conselhos de classe, reuniões pedagógicas do coletivo da escola e específicas da área, reuniões pedagógicas de avaliação, recreios, interação do professor com o coletivo docente, com o propósito de buscar elementos essenciais para compreender a ação pedagógica.

Comprometimento:

As interpretações das informações serão colocadas à disposição dos(as) colaboradores(as), assim que as considerações provisórias estejam concluídas.

Riscos e Benefício do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador(a) do nosso estudo, oferece riscos que são inerentes a pesquisas dessa natureza. Tomaremos todos os cuidados para evitar qualquer dano moral às instituições e aos colaboradores.

Segundo: você receberá cópia da sua entrevista para que examine suas declarações, e validar as mesmas, ou para que faça as alterações que considerar necessárias, antes do texto ser transformado em fonte de informação.

Terceiro: Embora o(a) sr(a) venha aceitar participar desse estudo, está garantido que o(a) sr(a) poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso apenas informar sua decisão.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Voluntariedade:

A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Contatos:

Escola de Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico – Cep: 90690 – 200 – Porto Alegre – RS.

LAPEX – Sala: 210 – Fone: (51) 3316-5821

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

E-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

Fone: (51) 3308.5821

Mestranda: Jéssica Serafim Frasson

E-mail: jehfrasson@hotmail.com

Fone: (51) 3308.5821

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS

Av. Paula Gama, 110 – 7º andar

Cep: 90046 – 900, Porto Alegre – RS

Fone: (51) 3308. 3629

Fax: (51) 3308. 4085

Declaração de consentimento

Eu _____,
Professor(a) da escola _____,
tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) das questões
referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Porto Alegre, ____/____/2015.

Mestranda: Jéssica Serafim Frasson

Assinatura do(a) docente participante da pesquisa

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

PROJETO DE PESQUISA: “A socialização docente de professores de Educação Física iniciantes na rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS.”

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1) INFORMAÇÕES GERAIS

Entrevista Nº.: _____

Nome do (a) Colaborador

(a): _____

Ano de Conclusão Graduação: _____ Ano de Conclusão Pós-Graduação: _____

Tempo de Trabalho Docente: _____ Tempo de Trabalho na RMEPOA: _____

Tempo de Trabalho na Escola _____ Regime de trabalho: _____

Número de horas/aulas semanais: _____

Data da Entrevista: ___/___/___ Horário de Início: _____ Horário de Término: _____

Local da Entrevista: _____ Tempo de Duração: _____

2) IDENTIFICAÇÃO INICIAL

1. Há quanto tempo trabalha como professor de EFI nesta escola?
2. Já trabalhou em outras escolas? E em outras Redes de Ensino?
3. Comente sobre as suas experiências como professor de EFI no contexto escolar
4. Comente como foi seu ingresso na RMEPOA e principalmente nesta escola.

3) FORMAÇÃO

5. Costuma participar de atividades de formação continuada? Essa escola incentiva a busca permanente por novos conhecimentos ou o interesse parte de você?
6. A escola oportuniza atividade(s) de estudo? Fale-me um pouco mais sobre esta(s) atividade(s). Existe algum tipo de remuneração para essas atividades?
7. Há um incentivo da escola para realizar cursos e oficinas? Quem promove?

4) TRABALHO DOCENTE

8. Como você planeja as suas aulas? Qual o tipo de regulação da escola em relação ao seu trabalho?
9. Como você se sente em relação ao seu trabalho?
10. Já houve momentos que você pensou em desistir e abandonar a docência? Por quê?
11. Fale um pouco dos desafios que você enfrenta em seu dia-a-dia?
12. Ao se deparar com a realidade escolar, qual o sentimento que você teve no início da docência?

5) ATIVIDADES EM GRUPO

13. Como os professores se organizavam nos eventos comemorativos da escola?
14. Existe trabalho em equipe? Em que ou quais momentos pode ser verificado esse espírito de coletividade?
15. A escola estimula o trabalho em equipe?
16. Como é sua relação com os outros professores? Conte-me um pouco mais sobre seus dias nesta escola?
17. Fale uma palavra que represente, para você, o corpo docente desta escola?

6) AS RELAÇÕES ENTRE OS PROFESSORES E A GESTÃO

18. Os professores se comunicam por que canais com a direção (espaços de interação / troca)?
19. Existem reuniões de coordenação? Com que frequência? Os professores contribuem de que forma?
20. Você sente que existe parceria entre os professores e destes com a direção? Em quais momentos você percebe essa interação?

21. Como são as reuniões de conselho de classe? A direção acata a opinião dos professores?
22. Como foi a contribuição dos colegas de trabalho na sua acolhida?
23. Como se dá à interação com os professores de Educação Física e das demais disciplinas na escola?
24. Como é a sua relação com os outros sujeitos da escola (pais, alunos, professores, gestores e coordenação)?

7) PARCERIAS E ISOLAMENTOS

25. Para você, qual a importância dos outros professores, colegas de trabalho, no exercício do seu ofício?
26. Você já vivenciou, nesta escola, alguma situação em que você se viu sozinho, sem saber que rumo tomar? Você pode me contar o que aconteceu?

APÊNDICE E – Protocolo de validação da entrevista semiestruturada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

PROJETO DE PESQUISA: “A socialização docente de professores de Educação Física iniciantes na rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS”.

Eu, _____ colaborador(a) desta pesquisa, cujo aceite se deu através da leitura e concordância com o termo de consentimento livre e esclarecido, após a leitura da transcrição da entrevista que concedi em ___/___/___, solicito que sejam aceitas as seguintes correções, com a finalidade de melhorar a sistematização e compreensão do meu discurso.

Assinatura

Porto Alegre, RS, _____ de _____ de _____

Após a segunda leitura realizada na transcrição da entrevista, percebi que as minhas sugestões foram aceitas, portanto valido quanto a forma e conteúdo o presente documento. Portanto, concordo com todas as informações dispostas nesta transcrição e autorizo a sua utilização conforme foi disposto no termo de consentimento.

Assinatura

Porto Alegre, RS, _____ de _____ de _____

APÊNDICE F – Roteiro das observações

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

PROJETO DE PESQUISA: “**A socialização docente de professores de Educação Física iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.**”

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Escola:

Data da observação:

Início:

Término:

Observação sobre as rotinas das aulas de Educação Física: conteúdos, proposta pedagógica, estratégias metodológicas, tempos e espaços utilizados, relações sociais traçadas dentro da aula (professor-estudante, estudante-estudante).

Observação sobre as rotinas da escola: horários, distribuição de tarefas entre professores e funcionários, organização dos espaços físicos, relacionamentos sociais, eventos e calendário da escola.

Observação na sala dos professores: relações entre tempo livre e assuntos profissionais, aproximações pessoais e profissionais, debates e temas tratados entre os professores, receptividade ao professor de Educação Física, receptividade ao corpo diretivo da escola.

APÊNDICE H - Transcrição de entrevista com um dos colaboradores da pesquisa.

Data da Entrevista: 09 de dezembro

Loca: Sala de aula

Tempo de duração: 01:07 minutos

Tempo de transcrição: 06:03 minutos

Marquei com a professora na semana anterior o dia da entrevista. Consegui carona com a professora Isabela, chegamos na escola por volta das oito e meia. Ao chegar já subi direto para a sala dos professores e encontrei a professora Bia junto com outros colegas. Conversamos um pouco e ela disse que seria melhor realizarmos a entrevista as dez horas, pois como as aulas estão sendo até o recreio por causa dos conselhos a escola ficaria mais tranquila e ela não seria chamada em nenhum momento.

Enquanto aguardava o horário agendado fiquei pela sala dos professores com a Bia, e hora ela saía para resolver problemas hora para entregar materiais. Perto das dez horas fui procurar uma sala de aula mais tranquila. Encontrei. A sala escolhida ficava no esquerda, no final do corredor do segundo piso, bastante arejada e silenciosa. Arrumei as cortinas acendi as luzes e organizei a mesa grande onde a professora ficaria, coloquei uma cadeira a frente da mesa. Organizei os gravadores e o roteiro de entrevista. Deixei todos a postos para a professora ver. Voltei a sala dos professores e esperei a professora. Quando ela chegou me chamou e disse que estava pronta. Nos direcionamos para lá. Entramos e apontei a cadeira, expliquei como aconteceria o procedimento de gravação e transcrição, retomei o termo de consentimento livre e esclarecido que já havia assinado e iniciamos a conversa, que está transcrita abaixo, representada pela letra J de Jéssica e pela letra B de Bia.

Jéssica- Bom dia Bia... como venho conversando contigo ah alguns meses, minha pesquisa se refere ao processo de socialização docente dos professores iniciantes, em especial os de Educação Física. Por isso, fosse a escolhida (risos), por apresentar os critérios que selecionei para a escolha dos sujeitos e também pela cultura que estais localizada. Não sei se te recordas, mas comentei contigo no início do trabalho sobre uma entrevista, que é um momento de diálogo para esclarecer algumas coisas para a própria pesquisa...

Bia- Sim, lembro sim.

Jéssica- Que bom então, antes de começar aproveito para te agradecer pelo aceite e pela participação na pesquisa.

Bia- Está sendo muito legal...

Jéssica- que bom! Também estou achando... Vamos lá então. Bia tu te formou em que ano e onde?

Bia- Fiz a minha formação na PUC, terminei no segundo semestre de 2013.

Jéssica- Tens especialização?

Bia- Conclui a um mês, especialização em treinamento esportivo.

Jéssica- Como tu chegou na Educação Física?

Bia- Desde sempre eu quis ser professora, tinha as minhas professoras como exemplo. Só que mesmo assim não sabia que professora eu seria né... de matemática já sabia que não queria porque não gosto de fazer conta. Aí decidi fazer Letras, mas ia ter que ler muito, e também não gosto. Então acabei na Educação Física, sempre gostei de jogar, e de participar das aulas na escola. Ainda bem que deu certo né, me encontrei, não saberia fazer outra coisa

Jéssica- Joia. E faz quanto tempo que começou a atuar em escolas?

Bia- Faz um ano e oito meses. Antes trabalhava como estagiária.

Jéssica- E de RMEPOA? Tens quanto tempo?

Bia- Também um ano e oito meses, porque quando comecei a trabalhar foi direto aqui, e no estado. Passei com diferença de um mês nos dois concursos. Em abril de 2014 no município e em maio no estado.

Jéssica- Ata, entendi. E tens quantas horas de trabalho semanal?

Bia- No município tenho 40, 20 de sala de aula e 20 de coordenação de turno. Depois tenho mais 20 no estado. Só 60 horas né (risos)

Jéssica- Pouca coisa hem (risos)... E tu já me comentou que teve outras experiências né?! Me conta um pouco delas.

Bia- Sim, tive, mas foram os estágios né. Tive um estágio em uma escola de Educação Infantil, mas participava mais das rotinas como se fosse uma pedagoga, e tinha alguns períodos de recreação e atividade física, onde eu fazia algumas atividades no âmbito da recreação. E depois no último ano, eu fiz estágio na SME, na Secretaria Municipal de Esportes, e aí eu trabalhava com o futsal e com ginástica artística, mas com outros professores juntos...

Jéssica- Ah sim, mas isso foi durante tua formação inicial né?

Bia- Isso mesmo. E também teve o PIBID, que eu fiquei nos últimos oito meses da minha graduação, e que nós fazíamos as atividades em uma escola estadual.

Jéssica- E como foi trabalhar com o PIBID?

Bia- Foi muito legal, a minha primeira aproximação com a escola e com as aulas de Educação Física foi pelo PIBID, que eu fiquei nos últimos oito meses da minha graduação, e que nós fazíamos as atividades em uma escola estadual. Foi muito legal, mas é tudo junto né, éramos em cinco estagiários da PUCRS. Não dá para ter uma noção de aula, de professor. Mas aprendi bastante.

Jéssica- Ah, entendi. Bia, comenta um pouco sobre as tuas experiências tanto nos estágios e enquanto professora da rede, como é ser professora de Educação Física?

Bia- É uma atividade que eu gosto bastante né... e tem as dificuldades, tem os momentos de dificuldade, mas é muito prazeroso para mim. Cada vez mais eu tenho certeza de que eu tô fazendo a coisa certa.

Jéssica- E o teu ingresso aqui na rede? Desde que recebeu a nomeação até chegar aqui nessa escola, como foi a escolha dessa escola?

Bia- Escolha?! Não tem escolha! Isso é muito luxo para um professor. Eles te chamam na SMED e te apresentam a vaga em uma escola, se quiseres é essa, se não passa a vez. No meu caso, foi assim... eu cheguei lá, me apresentei para o RH e eles disseram que só tinha uma escola na Restinga... eu não tinha veículo próprio ainda e moro em Viamão... Aí pedi que tentassem conseguir uma outra escola e tal. Sai do local onde estávamos conversando, não aceitei a escola da Restinga... teve uma pressão, porque eles falaram que era o último dia para eu tomar posse... que se eu não escolhesse naquele dia eu ia... eu ia perder a minha nomeação. Aí, eu sai daquele local, fiz algumas ligações, tentei conversar com algumas pessoas e ninguém sabia como me ajudar né... aí voltei para lá e depois disseram que tinha vaga aqui nessa escola e na escola aqui do lado né... aí eu aceitei essas, que era a mais próxima de Viamão que tinha no momento

Jéssica- E aí quando tu aceitou essas escolas né... como foi?

Bia- Sim, aí eu ganhei uma carta de apresentação, cheguei aqui na escola e tava bem perturbado no dia, porque estava faltando professor, várias turmas no pátio né... a direção também estava num momento perturbado, não tinha uma pessoa que me atendesse, fiquei um tempão ali sentada, esperando para ser atendida. Aí depois né... conversaram comigo, e acho que foi depois do recreio aquilo. Então fui para casa, voltei no outro dia já dando aula.

Jéssica- Aham, então tu chegou aqui na terça e na quarta...

Bia- Sim, na quarta já tava dando aula... Me mostraram as salas de aula e eu entrei assim...

Jéssica- Hum, e quem te apresentou as turmas?

Bia- Não... Na verdade eles me falaram os números das turmas, me mostraram as salas e eu entrei assim dando aula...

Jéssica- Entendi, e como foi essa experiência de chegar assim, e pegar o bonde andando?

Bia- Bah, foi bem difícil. Fiquei assustada né. Até porque eu entrei em duas escolas, no início foi 20 horas aqui, nessa e 10 ali na outra, que é aqui pertinho.

Jéssica- Aham, e sentiu diferença entre as escolas? Como foi?

Bia- Nessa outra escola que fiquei só dez horas eles me apresentaram... como foi só os anos iniciais eles me apresentaram para as professoras das turmas e a professora referencia me apresentou para a turma... as crianças estavam ansiosas, porque é uma outra fase, e eles estavam sem professores de Educação Física, então já comecei a pensar e que tipo de atividades vou fazer com eles, então por isso, pela ansiedade deles em ter aula, eles me receberam melhor, me escutaram mais. Aí aqui nessa escola que era na parte da tarde, o pessoal só me mostrou as salas e me deu o número das turmas e eu não entendia ainda como era nomenclatura do ano ciclo, A, B, C e 10, 20 e 30... eles só falaram: tu vai entrar em uma B30 e a sala é tal. E eu não sabia... não tive tempo de calcular... e nem de pensar que ano ciclo era aquele em números, primeiro, segundo, terceiro. Então eu entrei e os alunos me receberam bem... né assim, o primeiro contato... me receberam bem. Mas acharam que eu já ia descer com eles para jogar futebol e tal... como eu já tinha chegado primeiro na outra escola e já tinha tido tempo de organizar algumas coisas mentalmente assim... mas foi difícil.

Jéssica- Tu entrou primeiro lá e depois aqui?

Bia- Em sala de aula sim, porque lá era de manhã e aqui era de tarde e eu comecei no mesmo dia nas duas, eu comecei primeiro lá. E de lá, no caminho eu já comecei a anotar algumas coisas que eu ia pedir de combinação para os aluno de tarde que eu sabia que seriam alunos maiores.

Jéssica- Aham, e hoje tu estais só aqui né... me conta como foi esse processo de migração de todas as tuas horas para essa escola, porque tu veio concentrar tuas horas aqui e não foi para lá?

Bia- Na verdade eu já estava mais horas aqui né, e aí eu achei que seria mais fácil de concentrar aqui. Sempre foi uma opção minha ficar em uma escola só, era um desejo meu, porque ficava muito cansativo ficar se deslocando, e olha que era uma escola perto, da cinco minutos caminhando né... a distância uma da outra. Mas mesmo assim, as questões dos materiais, dos armários né... e aí eu me senti melhor aqui, com o grupo dessa escola, me senti mais a vontade com os colegas, fui melhor acolhida pelos colegas professores... e lá não. Como eu ia só dez horas consequentemente eu... não era tão conhecida, não tinha tantas pessoas para conversar para discutir. Então achei por bem aumentar minha carga horária aqui... e aí... aí então eu pedi para vir para cá, e nesse meio tempo surgiu uma vaga na equipe diretiva que era para coordenação de turno, o pessoal me convidou... am... primeiro porque tinha a vaga e depois porque acharam que eu tinha perfil... foi nessa ordem assim... necessidade, depois... perfil. E aí eu acabei ficando com 30 horas, mas dez horas de equipe diretiva e vinte horas de sala de aula. E aí no meio do ano eu já tava me organizando para sair da minha outra rede do estado... que até a gora eu não sai (muitos risos)... e aí eu amentei minha carga horária para 40 horas, já na perspectiva de garantir esse valor de salário mais adequado a minha realidade para depois me desvincular do meu outro local de trabalho... e aí desde agosto desse ano eu to com 60 horas né, 40 aqui e 20 no estado.

Jéssica- E tu ficou quanto tempo na outra escola para depois migrar para cá?

Bia- De abril a dezembro... quase um ano letivo inteiro... eu entrei no final do primeiro trimestre.

Jéssica- Então esse ano somente que tu concentrou tudo aqui?

Bia- Sim, só agora em 2015 que estou om todas as minhas horas aqui e já direto nessa condição de equipe diretiva. Porém, 10 horas até agosto... e quando voltaram as aulas depois das férias de julho que eu me incorporei mais 10 horas, ficando com as 40. 20 de equipe diretiva e 20 de sala de aula.

Jéssica- Ah entendi... Foi um ano de transição então (risos)

Bia- Sim, foi difícil... um ano de várias mudanças e em um tempo bem curto né (risos)

Jéssica- É verdade né...

Bia- Ainda não deu tempo para centrar...

Jéssica- E interessante né, porque lá na outra a equipe diretiva te acolheu melhor né?

Bia- Sim, a equipe sim, foi mais formal, mais institucional. Mas aqui os professores me agruparam melhor a escola, o grupo é mais receptivo mais caloroso.

Jéssica- E Bia, sobre as atividades de formação continuada que tem, tu costuma participar?

Bia- Sim, vou direto em congressos, em Foz do Iguaçu, congressos locais... mas sempre voltado ou para área esportiva que eu possa aplicar aqui na escola ou para a área docente mesmo né...

Jéssica- E tem um incentivo da escola para fazer essas formações ou é por conta própria?

Bia- Não, é por contra própria... eu acho que não há um incentivo, eu acho que... até tinha uma das dez formações obrigatórias que podia ser trazida de fora, que podia ser uma formação que o professor escolheu fazer... mas eu acho que foi por uma organização por uma falta de formações da própria SMED, não porque a escola te incentiva, até porque é bem difícil... (e entendo agora enquanto equipe diretiva, a questão da falta de professores) é bem difícil conseguir a liberação. É um processo bem difícil.

Jéssica- E como foi o processo de aceitação da coordenação de turno?

Bia- Entrei na escola em abril, e havia uma outra professora que realizava essa função. No final do ano, lá para outubro, ficamos sabendo que ela iria sair da escola, não sei por qual motivo, mas iria. Então fui convidada a assumir essa função. Também não entendi muito bem porque eu, tinha professores mais velhos que poderiam assumir. Mas o convite veio assim, primeiro porque tinha a vaga e depois porque acharam que eu tinha perfil... foi nessa ordem assim... necessidade, depois... perfil. Assim né, eu assumi a coordenação de turno com o sentimento de que poderia fazer algo pela escola naquele momento. Mas quebrei e construí novas regras para poder exercer a minha função. É a minha pessoa, que é diferente da que estava fazendo isso né. Mesmo com todas as normas da escola eu dei a “minha cara” para o negócio. Tu entendeu? Foi assim, um pouco de mim, um pouco da escola... um pouco de todos nós aqui.

Jéssica- Pois é, porque vocês possuem dez formações durante o ano né... mas quem promove essas formações é a SMED?

Bia- É a escola um determinado número de formações, um determinado número menor de formações é a SMED e era liberado até agora uma formação que o professor poderia escolher fazer e trazer o certificado... e pro próximo ano, porque a SMED não tem recursos para disponibilizar tantas formações a gente vai poder trazer duas de fora, mas não é por incentivo sabe...

Jéssica- Aham, entendi. Eu lembro daquela organização que vocês fizeram quando reunião as três escolas aqui mas próximas...

Bia- Sim, foi uma formação integrada com as escolas do alto do morro...

Jéssica- Mas como ela aconteceu? Foi vocês que se organizaram então? Não foi a SMED?

Bia- Foi nós, digamos que os setores culturais de cada escola se reuniu para construir...

Jéssica- Ah tá, partir de vocês então. E não tem um incentivo deles para vocês continuarem estudando e buscando?

Bia- Não não... As formações existem só porque tem que existir sabe... não tem a intencionalidade que deveria ter. Não de quem oferece pelo menos.

Jéssica- Bia, e a partir disso tudo né.. da tua entrada em duas escolas e depois da tua migração para apenas uma e mais o estado e ainda com essa falta de intencionalidade de quem propõem como tu diz as formações, como tu organiza e planeja as tuas aulas?

Bia- Olha, eu tenho os meus períodos aqui, as vezes falta alguns períodos que seriam regulares de planejamento por algumas outras atividades... tanto da minha parte enquanto equipe diretiva... eu não consigo mais me sentir como uma professora comum e sentar e fazer meu planejamento aqui na escola.

Jéssica- Ah é... e porquê?

Bia- Porque eu acabo fazendo outras coisas, e acabam me pedindo outras coisas, am... da parte da equipe diretiva, da parte da minha função a equipe diretiva né. E aí eu não consigo mais planejar com qualidade aqui na escola. Eu consigo organizar meu xerox, consigo organizar minhas atividades, consigo fazer alguns fechamento de notas... mas planejar com qualidade, só em casa...

Jéssica- Aham, e em casa, como tu constrói o teu planejamento, como tu organiza didaticamente as tuas aulas?

Bia- Então, é por trimestre... eu organizo por trimestre. A gente organizou aqui na escola, junto com os outros professores de Educação Física, o Junior e Clara, uma organização dos conteúdos por ano ciclo tá... que a gente utilizou como base os PCN's e a distribuição dos conteúdos da SMED né... de um documento da SMED. E aí construímos o nosso planejamento, ou um espécie de orientação para o ano letivo e cada um de nós se baseia e trabalha por trimestre a partir daquilo.

Jéssica- Que foi aquela folha que tu me deu no início quando cheguei aqui né?

Bia- Isso, foi aquela mesmo. Aí dali, eu tentei centrar ali para poder organizar os conteúdos pro trimestre, aí ali eu pego os conteúdos e escolho as atividades mais adequadas.

Jéssica- E como tu te sente em relação ao teu trabalho enquanto professora na escola?

Bia- Da parte de... como docente né, como professora eu acho que eu tenho muitas coisa ainda para aperfeiçoar, mais registro para fazer... é uma crítica que eu me faço constantemente, a questão de registro da parte da avaliação dos alunos né, ainda não ta adequado da maneira que eu acho que deva ser né... a questão do tempo que eu disponibilizo para os alunos para eles fazerem as atividades que eles preferem, que não são atividades dirigidas é uma coisa que eu me questiono bastante também... se não teria uma outra forma melhor de organizar esse espaço livre deles... essas são as duas críticas principais... no mais assim, a convivência com os alunos, acho que isso é bem tranquilo, acho que ta bem bom para mim e para eles né... tem turmas que eu estou convivendo desde abril do ano passado, e esse ano to fechando bem feliz. Tenho certeza que eu transmiti bastante informações para eles, que a gente fez bastante trocas, to bem satisfeita. Só essas duas partes mesmo, a parte da avaliação e do tempo que eu acho necessário que eles façam atividades de suas preferencias que não seja tanto dirigido, que não seja tão técnico... acho que pode ter mais qualidade nesses dois sentidos.

Jéssica- E em algum momento da tua carreira, quando tu ingressou com toda essa movimentação que teve, tu pensou em desistir de dar aulas?

Bia- Não, nunca pensei em desistir. Acho que é a única coisa que eu saberia fazer agora.

Jéssica- E porque que apesar de todas essas dificuldades, que eu observo tu passar no teu cotidiano... o que te faz seguir firme?

B- É por gosto mesmo. Eu gosto muito. Foi o que eu escolhi fazer e acho que eu não saberia fazer outra coisa atualmente. Até saberia fazer, mas não gostaria de fazer outra coisa.

Jéssica- Entendi. Já que as dificuldades não te fazem pensar em desistir, comenta um pouco delas comigo. Quais as tuas maiores dificuldades no cotidiano, o que te traz mais dificuldade para o teu trabalho.

Bia- Ah eu acho que essa questão de fazer parte da equipe diretiva acaba te atrapalhando na convivência com alguns colegas né... algumas coisas mudam... querendo ou não. Eu tenho que tomar algumas decisões, tenho que informar algumas coisas para determinadas pessoas, passar determinados posicionamentos... e isso... me gera problemas. Tem um ônus de participar de organização geral da escola né... então com alguns colegas rola alguma coisa desse sentido... as dificuldades assim do sistema né. A morosidade para conseguir materiais, para fazer passeios, organizar espaços né... até acho que tem locais que tem mais dificuldades que a gente aqui. E agora fazendo parte da equipe diretiva consiga movimentar algumas coisas aqui, e também não sei até que ponto é correto né, porque eu que to fazendo parte da equipe diretiva posso ta trazendo algumas vantagens para a área da Educação Física, mas as outras áreas podem não ta tendo essas mesmas oportunidades e se eu não tivesse na equipe diretiva a Educação Física estaria tendo as mesmas dificuldades. Algumas coisas que eu posso agilizar... não que eu só traga benefícios para o pessoal da Educação Física, mas o que eu vejo que ta ali parado e que é da Educação Física e eu posso, eu vou lá e agilizo para acontecer né... e... então nesse sentido eu acho que teria bem mais dificuldades, mas ainda tem... organizar espaços, a parte financeira, passeios, a falta de professores... essa é uma coisa que atrapalha muito, muito, muito mesmo... Não tem ninguém que não seja afetado, o pessoal da merenda é afetado, o pessoal da limpeza é afetado... desestabiliza toda a organização da escola. A falta de professores é o principal problema das escolas atualmente.

Jéssica- Aham, entendo. Realmente é difícil reorganizar a estrutura de uma escola grande como essa né. Bia, eu vejo na tua fala que esse envolvimento na parte da equipe diretiva de afeta em algumas vezes, e porque tu aceitou esse cargo mesmo estando a tão pouco tempo na escola?

Bia- De coordenação de turno... porque num primeiro momento eu acho que nem teria a carga horaria de Educação Física de manhã... para vir as dez horas para cá. Eu não tenho certeza, mas vagamente eu me lembro dessa informação, de que não teria essa carga horaria e por isso já foi feito essa proposta da equipe diretiva né... eu nunca encarei como um desafio né... tendo em vista meu... quando eu aceitei eu tinha oito meses de rede né, conhecia muito pouco. Mas eu senti que era algo que estava dentro das minhas capacidades...eu senti que eu poderia agregar alguma coisa para a escola, gosto de participar da organização da escola. Acho que seria uma coisa que agregaria para

mim e para a escola. Então eu me senti... claro que eu me senti insegura, mas ao mesmo tempo me senti capaz, então eu aceitei.

Jéssica- Foi uma coisa que motivou...

Bia- Sim, me senti desafiada e fui lá e aceitei.

Jéssica- interessante né Bia, e que legal ter essa experiência já de início. Mas quando tu te deparou com toda essa responsabilidade de início, mesmo sento um desafio para ti. E ainda enquanto docente, pois foi a primeira vez que assumiste as tuas turmas né...

Bia- Sim, foi a primeira vez que eu tive turmas, que eu tive chamadas...

Jéssica- Pois é, e aí quanto tu te deparou com essa realidade, quando tu assumiu a escola né, todo o envolvimento com a escola, de horários, de chamadas de avaliação... qual foi o teu sentimento em relação a tudo isso?

Bia- Ah foi o mesmo sentimento que te comentei questão da coordenação de turno... me senti capaz, bem menos desafiada... acho que eu me preparei muito para isso durante a minha graduação, tanto psicologicamente quanto na questão dos estudos né... então eu tava... parece que eu já vim assim pra isso entendeu? Parece que eu já sabia o que eu tinha que fazer, já sabia como agir, claro com todas as outras questões que te falei para aperfeiçoar e outras que talvez eu nem saiba que eu tenha que aperfeiçoar ainda... mas eu me senti tranquila nesse sentido, com as minhas tarefas em si... ah tu tem que fazer, tem que preencher os boletins, fazer as chamadas... tu tem que dar conta disso... para mim aquilo já tava intrínseco assim... não foi um susto...

Jéssica- E quando tu chegou aqui na escola, ela já estava organizada de uma maneira né...

Bia- Desorganizada da sua maneira né...(muitos risos) já tinha uma organização própria...

Jéssica- (risos) é cultural dela.... Mas Bia, o que eu quero dizer e que as escolas recebem da SMED algumas normativas, que são as mesmas. Mas cada escola tem sua autonomia para operar de um forma né... ela tem autonomia para fazer... por exemplo um questão que estávamos conversando é sobre o quadro da equipe diretiva, cada uma organiza o quadro da forma que acha melhor...

Bia- Sim, é isso mesmo. Tem determinados padrões, determinados orientações que as vezes são mais deliberações da SMED né... mas ainda se tem uma certa autonomia sim.

Jéssica- Então... a partir disso, da desorganização que já estava estabelecida aqui na escola, como tu te organizou para poder compartilhar disso? Porque tu entrou aqui com uma outra realidade, diferente das que já vinha acompanhando, e aí tu teve que ingressar nessa cultura aqui.... como foi esse processo de partilha cultural?

Bia- Na verdade.... na verdade eu fui meio que sentindo... fui indo conforme o fluxo, fui observando, fui me adaptando, fui ouvindo os alunos, ouvindo o que os colegas falavam... pedindo opiniões, perguntando como é que eu tava, como é que tava meu trabalho, como se eu tivesse trabalhando em uma escol particular... eu fui lá e perguntei como é que tava, fui conversando... fui sentindo e fui indo... fui me interagindo ao poucos.

Jéssica- Aham, e tu entrou, tu entrou com alguns outros professores iniciantes né...

Bia- Sim, teve mais professores nomeado que ingressaram comigo.

Jéssica- E isso te ajudou? Essa entrada juntos na escola?

Bia- Na verdade não... eu acho que não sei se influenciou ou não. Eu acho que não teve uma influência direta, indiretamente pode ter influenciado, mas não teve uma influência direta. Porque assim, foi tão turbulento que a gente nem teve tempo de conversar, de ver, de debater a situação atual da escola naquele momento, entendeu? Então a gente foi indo, meio que todo mundo junto e quando dava tempo a gente conversava, a gente foi criar qualidade nesse... aproveitar esse momento de início com todos, mais quando foi em janeiro né, que a gente não tinha direito a férias e aí ficamos na escola. Aí que a gente se deu conta da importância. Porque naquele período, naquela turbulência a gente não conseguiu interagir, não conseguiu ver nenhuma vantagem. Eu não consegui ver nenhuma vantagem ou desvantagem de ter entrado com outro grupo de colegas. Mas aí em janeiro... quando nós ficamos aqui, só os colegas novos... aí que a gente pode se organizar e dar um sentido né.. e aí foi bem bom, que outros colegas da Educação Física, os outros dois que a gente organizou os conteúdos por ano ciclo, a gente fez algumas construções coletivas nesse período de janeiro.

Jéssica- E em quem tu busca mais apoio quanto tu precisa aqui na escola?

Bia- Eu acho que ainda são os colegas. No contexto atual de organização da escola, os colegas ainda são as melhores pessoas a te ajudar a construir... desde o início do acolhimento até hoje...

Jéssica- E aí quando tu fala em colegas... quem são esses colegas?

Bia- Colegas da área de Educação Física quando são questões relacionadas a área né... e colegas de um modo geral que eu tenho mais proximidade para esses questões de disciplina, de como estão lidando e tal. A equipe diretiva que agora me incluo junta, ainda não... não consigo buscar ainda... a eles um socorro quando preciso.

Jéssica- Porque?

Bia- Porque são muito desorganizados e na maioria das vezes quem ajuda eles sou eu, então como está agora não dá. Os colegas são os meus parceiros, para tudo.

Jéssica- Pois é, nesse tempo que eu estou na escola percebo uma maior proximidade tua com alguns colegas né... que por sinal são professores iniciantes na escola também...

Bia- Sim, temos o nosso grupo, os de sempre né... estamos sempre juntos, temos ideais parecidos, vontade de mudança e gostamos disso. A gente acha que essa coisa classificatória que é a Educação hoje não dá mais sabe?! As carteiras enfileiradas os alunos cheirando o pescoço do outro, porque mal enxergam o quadro... isso já deu, eles aprendem com outras formas também. E é isso que a gente pensa sabe, não só no aluno, mas na escola, no todo. Claro que tem outros professores experientes que também pensam, mas não se envolvem tanto quanto nós.

Jéssica- E os experientes? Os professores que estavam a mais tempo na escola? Como eles te receberam?

Bia- ah eu acho que foi uma boa recepção... até porque no contexto que estão as escolas com tanta falta de docentes, qualquer professor que chega já é uma alegria né. Então como eu acredito que eu nunca tenha feito nada para prejudicar ninguém, nunca tenha me envolvido em nenhuma situação de fofoca assim, ou uma coisa mais prejudicial, mais significativa, eu acho que eu mantenho um relacionamento bom com todos.

Jéssica- Ah legal. Fiquei pensando aqui sobre as atividades que envolve o grupo da escola né. Como os professores se organizam para fazer as atividades em grupo, por exemplo, os sábados letivos que vem uns e não outros...

Bia- Para fazer as atividades do sábado?

Jéssica- De todas as atividades que envolve uma pegada do grupo, como que se constitui o processo organizacional desses eventos?

Bia- Então, depende. Mas na maioria das vezes é uma escala né. Os professores se inscrevem nos sábados letivos que podem, porque temos que cumprir alguns né. Então cada um faz a sua balança e se inscreve. Ah sempre um número mínimo de professores que precisam estar presentes, e que são escalados para serem os mais responsáveis e tocar as atividades. Esse ano achei que os professores se envolveram menos e meio que deixaram por conta da equipe diretiva para organizar os eventos.

Jéssica- Porque tu acha isso?

Bia- Por conta da desorganização e a falta de cobrança da própria equipe diretiva.

Jéssica- E tu acha que tem trabalho de equipe dentro da escola?

Bia- Cada vez menos, cada vez menos. Tem esse grupo de ingressantes do ano passado, que já não somos mais ingressantes né (risos) já estamos mais experientes que é pelo grupo, que é pelos alunos e é pela escola... mas tem muitas pessoas, noto o pessoal que é pedagogo da parte da manhã que age em prol da sua turma e do seu benefício, que não pensa nos colegas, e nem na escola como um todo.

Jéssica- Pois é, e a direção? Ela não desenvolve nenhum trabalho com o corpo docente que desenvolva esse momento de coletividade?

Bia- Não, não! É muito raro, e bem falho. Se tem alguma intenção disso sempre parte dos próprios professores.

Jéssica- Bia, me diz uma palavra que tu acha que represente o corpo docente, a direção, os estudantes, enfim, essa cultura...

Bia- (silêncio) é difícil, porque aí tu tem que pensar em dois tipos de sujeitos...

Jéssica- Vamos lá então, quais seria as definições desses dois tipos?

Bia- É que tem os professores... não só os ingressantes, os professores que pensam no todo né. A palavra seria todo, são os alunos, a escola e os todos os sujeitos. Então essas pessoas pensam no todo. E tem outras pessoas que nem... nem se preocupam com os alunos, nem se preocupam com a escola e nem se preocupam com os colegas. Então são dois tipos de sujeitos nessa escola: os sujeitos do todo e os sujeitos do nem (risos)

Jéssica- (Risos) Interessante essa tua definição. E quando esses sujeitos, tanto o todo quanto o nem, chegam na equipe diretiva, e se fazem isso, ou por que canais fazem isso?

Bia- Geralmente tá, as pessoas se dirigem para a diretora, ou vice diretora, se não encontram esses ou se for um assunto mais relacionado a turma com que eles trabalham se dirigem direto a supervisão né. Então, se é uma coisa mais da vida do professor ele se dirige a direção ou vice direção... se é uma coisa que envolve os alunos geralmente se dirigem direto a supervisão.

Jéssica- Ah, e aí a supervisão que passa para a direção?

Bia- Depende do que for, as vezes não encaminha, o que é errado na minha opinião, mas as vezes comunica.

Jéssica- E como tu faz parte da coordenação né... tu participa das reuniões da equipe diretiva, ajuda a decidir algumas coisas?

Bia- É que o papel de coordenação de turno geralmente precisaria de uma pessoa para o turno da manhã e uma para o turno da tarde, atualmente sou só eu de manhã... então não temos reunião só da coordenação, porque sou só eu. As reuniões que deveriam acontecer são as a equipe diretiva...

Jéssica- Deveriam?

Bia- Pois é, elas tem acontecido com uma frequência muito, muito baixa. O que acaba justificando essa desorganização da escola assim né.

Jéssica- E o que é tratado nas reuniões de equipe diretiva?

Bia- Problemas com professores específicos né... problemas relacionados ao trabalho de professores específicos; organização dos eventos das escolas; (silêncio) ... é o foco são os eventos das escolas, e aí esses eventos são os conselhos, formações e os problemas com determinados professores.

Jéssica- Os professores não tem influência nessas reuniões?

Bia- Não, a reunião da equipe, quando tem é somente para os membros da equipe.

Jéssica- Entendi... mas eu me refiro quando o assunto é um professor, como comentaste, esse professor participa, se envolve, ou ele é posto apenas em pauta? E as decisões saem da equipe para os professores, ou o grupo toma decisões juntos?

Bia- Não, não existem muitas decisões que vem só da equipe, as decisões geralmente são tomadas nas reuniões de quinta-feira, que são com os professores. Nas reuniões de equipe a gente trata de coisas mais burocráticas, e que... por exemplo, fazer o esqueleto da festa junina, e aí quem vai decidir as atividades da festa junina são os professores na reunião de quinta. Mas dizer que a festa junina vai ser tal dia e que vai ter tantas horas aí é a gente, o esqueleto do festa junina. Mas quem vai dizer quais atividades, ou digamos, quais alimentos, são os professores.

Jéssica- Ah sim, e levado a ideia inicial e os professores organizam e põem para funcionar...

Bia- Isso mesmo.

Jéssica- Bia, pra ti, qual a importância da equipe diretiva e dos teus colegas na tua entrada aqui na escola, ou durante todo o teu trabalho aqui? E se tem uma importância deles para que o teu trabalho aconteça aqui na escola?

Bia- Não eu acho que sim! Deveria ter muito mais importância, principalmente a organização para entrada por parte da equipe diretiva né, e dos colegas... tem aqueles dois grupos que eu te falei, o grupo do todo que colabora com o todo porque se preocupa com o todo e o grupo do nem, que não colabora e acaba prejudicando né, por não ter um espírito de coletividade e atrapalha né,

indiretamente. Não me prejudica, ah vou prejudicar a professora Bia, mas indiretamente acaba prejudicando. Mas a importância deles é fundamental, principalmente para quem ingressa numa escola desconhecida e que nunca deu aula né...

Jéssica- E com isso, teve algum momento do teu ingresso e durante esse percurso aqui na escola que tu te sentiu sozinha e não sabia o que fazer? Que decisão tomar, para onde ir?

Bia- Não, assim de sozinha não. Alguém sempre tinha para ajudar, sozinha nunca me senti.

Jéssica- Bia, então eu aproveito mais uma vez para te agradecer pela conversa dessa manhã e deixo esse tempo para que fiques a vontade de comentar mis alguma coisa em relação ao tema da minha pesquisa, que tu acredita que pode vir a contribuir com o meu trabalho...

Bia- Eu acho que as tuas perguntas foram bem completas né, e que é isso entendeu? Eu até me emociono em lembrar de tudo isso, porque foi difícil, é difícil. E eu sei que teriam maneiras de organizar isso, teriam maneiras de facilitar esse ingresso, de facilitar o trabalho do professor que tá iniciando na escola, mas ainda não se achou uma maneira para isso, a equipe... a desorganização da escola, a equipe diretiva da escola, me incluindo ainda, está muito desorganizada né... a chapa teve diversas mudanças, diversas são muitas mudanças, de pessoal e isso atrapalhou muito. São muitas ideias, ou são ideias que não existem, são ideias desencontradas, então... a escola é boa, existem comunidades muito mais difíceis de se trabalhar, na rede municipal né. Não temos os alunos mais difíceis, mas tá faltando muita organização e tem esse 50% quase 60% do grupo que não e preocupa com os colegas e que não se preocupa com o bem-estar dos alunos... se preocupam em vir aqui dar as suas folhinhas e depois ir em bora e receber o seu salário né. E isso pra mim é muito difícil de encarar... As vezes me pergunto sabe, porque estamos aqui se não pelos estudantes. Eles merecem atenção, precisam ser ouvidos. Fazem parte disso tudo né

Jéssica- E porque tu acha que eles chegam nesse estado de desinvestimento?

Bia- Eu acho que algumas pessoas já entraram nesse estado, elas são esse estado. E outras o cansaço, a decepção... todo o mal estar docente. Eu entendo que hajam frustrações envolvidas a isso, mas tem... digamos que 60% das pessoas na escola sejam do grupo do nem, não estejam preocupadas com os colegas, não estejam preocupadas com a escola, não estejam preocupadas com os alunos, tá, 60%. E desses 60%, 20 ou 30% já são assim, já entraram com o intuito de vir aqui... foi o que deu, foi o concurso que deu, vamos lá, logo 25 anos a gente vai se aposentar. Já entraram assim e já são assim. E os outros por frustrações, situações relacionadas ao alunos, embates... problemas relacionados a ingerência, a desorganização da escola né... as falhas...

Jéssica- E esses que se matem investidos? O que az com que queriam continuar?

Bia- São pessoas que realmente escolheram essa profissão, que realmente gostam, que entendem a importância da escola né... para além de todos os erros e de todas as dificuldades. Eles entendem que ainda é importante e gostam da sua disciplina, da escolha profissional que fizeram. Mesmo essa não sendo a melhor escola, eles querem fazer dela a melhor, entendem que ela tem uma função e principalmente que nós professores temos uma função aqui.

Jéssica- E qual é a função dos professores na escola?

B- Olha, acho que essa pergunta é um pouco difícil, talvez eu precise pensar mais para responder... (silêncio)... Mas nós temos objetivos aqui dentro, primeiro acredito que essa questão do trato com o conhecimento, de construirmos com eles, os alunos né, de pensarmos juntos. De transformação dessa sociedade atual, mas antes disso... acho que de compreensão dessas coisas sabe, de compreensão do todo e do nem, e não falo mais da escola, falo da sociedade, do todo social e de cada sujeito. Acho que é mais do que conteúdo, mais do que sala de aula...

Jéssica- Aham, entendi. Bia, tens todo o tempo, queres comentar mais alguma coisa?

Bia- Não, acho que era isso mesmo, nem doeu né (risos)...

Jéssica- Não né (risos) foi tranquila (risos). Então tá, mais uma vez te agradeço pela disponibilidade. Agora eu começo o processo de transcrição e quando terminar te encaminho para que possas validar a utilização na pesquisa como combinamos. Obrigada!

APÊNDICE I - Transcrição de observação – Diário de campo.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Escola: E. E. M. da Lomba

Data da observação: 19/11/2015

Início: 08:30

Término: 13:00

Cheguei na escola por volta das oito e meia, o pátio estava vazio e a escola um tanto quanto silenciosa, coisa que não é muito comum pelo que venho observando na escola. Passe pela direção e supervisão cumprimentando os diretores e coordenadores e depois me direcionei a sala os professores, em busca do Felipe. O professor estava á sentado junto com alguns outros professores. O grupo que estava ali fazia diversas coisas. Na mesa grande havia algumas professoras corrigindo trabalhos. Na mesa redonda outros professores conversando, e o Felipe no Sofá mexendo no celular. Entrei e cumprimentei todos os professores, sentei no sofá ao lado do professor Felipe. A conversa com os outros professores continuou, mas Felipe sempre permanece mais em silencio. Até que surge em um dos assuntos um comentário sobre uma estudante, então instantaneamente o professor se posicionou e participou a conversa.

Esse envolvimento do professor com os estudantes é percebido pelos outros professores, e isso ficou evidenciado na fala da professora de biologia: “Eu acho muito engraçado, eles estão sempre de graça contigo né Felipe, ficam se empurrando se engraçando. Tu se da bem com a gurizada”. O professor riu e disse que curte os estudantes, que tenta entende-los. Ao terminar a conversa sobre os estudantes, o Felipe votou a se calar. Perguntei se ele não tinha aulas hoje, disse que as turmas de B30 estavam fazendo a provinha Brasil, então tinha só dois períodos, o terceiro e o quarto. Lembrando que hoje é quinta e as aulas são de meia hora por causa da reunião. Então logo bateu o sinal e fomos para sua aula.

As aulas do professor, aconteceu como as que já venho observando, ele busca e entrega os estudantes em sala, faz a chamada e direciona os grupos para as modalidades. Enquanto observamos uma das aulas o professor relata que quem participar da reunião da parte da manhã está liberado da parte da tarde, “é apenas para os avisos burocráticos e organização do dia dos conselhos, e também teria um chá de bebê para uma professora. Eu não vou ficar já estou em ritmo de férias, muito cansando”. Continuamos a conversar sobre a estadia dele na escola no mês de janeiro. Disse que a princípio vai precisar cumprir horário na escola. “A direção vem só em fevereiro, para o início das aulas, mas eu não, em janeiro tenho que estar aí. Cumpri horário. Mas também tenho uns cinco dias para pegar de tanta aula que já dei”.

Questionei o professor se essas aulas que havia dado eram referentes as substituições dos professores que faltavam e como era manejado esses acordos dentro da escola. “Sim, a cada cinco aulas que dou quando falta professor eu ganho um turno. É um acordo nosso com a direção. Eles sempre deixam claro em reuniões que é um acordo da escola e que não tem nada haver com a SMED, porque tem escola que não faz isso e os professores sempre acabam metendo o nome da nossa escola para tentar ganhar as brigas nas outras, e pode nos prejudicar. Então eles já deixam bem claro”.

Alguns minutos antes e bater o sinal o professor recolheu os materiais e encaminhou os estudantes até sua sala, eu aguardei no saguão a próxima turma que iria buscar. Após alguns minutos os estudantes começaram a chegar e já se organizando pelas modalidades que iriam jogar. O professor passou por mim e disse que iria pitar o jogo no ginásio. E interessante relatar também que além da dificuldade das aulas de meia hora, o professor Felipe divide os espaços com o Rodrigo e João, e as aulas passam a ser compartilhada nos mesmos espaços e tempos. Ao observar os estudantes no saguão a professora Vanessa chegou e me cumprimentou, algo não era muito comum.

Ao encerrar a aula, e depois do professor encaminhar os alunos para a sala, foi até a sala dos professores, aguardar o último período, o intervalo e depois a reunião. Na sala tive a oportunidade de conversar com uma professora que também é iniciante na escola, ela ministra aulas de geografia e também vai passar mês de janeiro na escola. Como ela tem 40 horas e sua carga horário está dividida em duas escolas o professor Felipe questionou se iria cumprir os dias aqui na escola ou na outra escola que trabalhava. “Aqui né, lá é muito rígido. São muito nas caixas” Felipe riu e disse que também não sabia como era aqui, afinal é o primeiro ano do professor, “Ah não, aqui é melhor”, comenta a professora.

Nesse momento chegou a supervisora e sentou na mesa grande com outros professores, e o assunto que iniciaram foi sobre estudantes, e novamente o professor Felipe opinou e debateu com os demais sujeitos. Logo a música que representa o sinal da escola tocou e os alunos foram dispensados, os professores foram chegando na sala onde estávamos e logo a sala ficou florida, gaia cerca de 30 professores reunidos. A conversa era alta e constante, em meio a diversos assuntos (o mais presente era quantos dias faltava para as férias) a Toninha (senhora que vende açaí para os professores) caminha oferecendo e servindo os professores na sala.

Eu e Felipe continuávamos sentados no sofá quando chegou a professora Vanessa e sentou próximo ao Felipe. Conversavam sobre outras escolas, e outras escolas e sobre a falta de professores. A conversa continuou e a Vanessa perguntou como vai ficar o caso do coordenador de turno, pois se ela não voltar para essa função o Felipe perde suas aulas e precisa assumir o lugar do professor. “A princípio ele vai assumir a coordenação, então permaneço na sala de aula. Mas acontece que ele precisa folgar um dia da coordenação, e aí estão querendo que eu cubra a folga dele, eu largaria 10 horas de sala de aula para cobrir a folga dele. Mas isso vai ser complicado, porque vai ser uma confusão de ninguém saber ou começarem a confundir o meu dia de coordenador com os meus dias de professor na escola”. A Vanessa concordou. Logo chegou os diretores chamando os professores para a reunião.

Todos nós migramos para a sala de aula ao lado. Tinha em média 35 professores com o diretor, vices e supervisões. A Vice-diretora assumiu a fala, e disse que a pauta era alguns assuntos administrativo e depois cada ano ciclo se dividia para tratar dos conselhos. Os assuntos administrativos giraram em torno dos elementos burocráticos da cultura (organização de passeios, de atrações culturais e do próprio calendário escolar de 2016).

A vice-diretora apresentou a todos os professores a nova estagiária de inclusão que a SMED mandou para acompanhar uns estudantes de A10. No dia 28 será dia letivo na escola, é aniversário da escola. Será comemorado o dia da consciência negra, o aniversário da escola e a semana do meio ambiente. O grupo de professores que trabalhara nesse dia assume a responsabilidade e programa o sábado. Os professores foram comunicados que o quero-quero já estava disponível na sala dos professores para o preenchimento até a próxima semana, pois a equipe diretiva junto com a supervisão iniciaria construção e organização dos horários, das turmas e das folgas dos professores. O calendário de 2016 está sendo reorganizado pela equipe diretiva, será enviado para a aprovação na SMED na próxima semana e apresentado na última reunião de formação no dia 05 de dezembro.

No ciclo C, o supervisor Luciano pediu para a Katia da SIR falar sobre os estudantes que precisavam de avaliação diferenciada. Enquanto a Katia falava com os demais professores o Felipe se direcionou até o Luciano e perguntou o que aconteceria na reunião depois, pois os casos de SIR não eram estudantes dele. O Luciano disse que fariam dos conselhos, mas entregou ao Felipe uma folha com os dias e os horários dos conselhos e nos dirigimos para a reunião do segundo ciclo.

Na reunião do segundo ciclo o assunto era sobre o planejamento do trimestre e os conselhos. Já na entrada o professor ganhou uma folha com os dias e os horários. Havia sete professores na sala, pois outras são referências das turmas da tarde então não estavam. Quando terminou essa reunião, nos direcionamos para outra reunião sobre os assuntos do sábado letivo que será dia 28. Nessa reunião foi organizado a distribuição das tarefas aos professores que participariam desse sábado letivo, que conseqüentemente seria celebrado o aniversário da escola. A coordenadora cultural da escola, estava com a coordenação da reunião, e distribuindo as funções. Os professores apenas concordavam com o que já estava estabelecido pela coordenadora. Nessa reunião havia 15 professores, mas fui informada de que outros professores também iriam participar desse sábado. Como já chegamos no final da reunião, pegamos apenas essas ordens da coordenadora, e logo depois a reunião se encerrou. Depois nos direcionamos para o refeitório, onde almoçamos com outros professores.

Já relatei em alguns diários, mas vale uma nova reflexão sobre o refeitório, utilizado com um espaço de socialização pelos professores. É um momento de descontração, onde conversam sobre assuntos mais sérios, sobre a escola e sobre estudantes, ou com assuntos mais pessoais que são comuns ao grupo. Por ser um espaço que ficam apenas os professores (mais que na própria sala de professores) a conversa e o assunto é mais potente, e direcionado. Diferente da escola do morro, não vejo os professores conversando sobre outros professores ou sobre outros sujeitos da própria escola. Os problemas organizacionais e coletivos dessa escola não são comuns aos do morro. Após o almoço me despedi do professor, deixei agendado o próximo encontro e fui me direcionando para a parada do ônibus.

APÊNDICE J - Unidades de significados.

Unidades de significado dos diários de campo

- 1- Primeiro contato com a colaboradora
- 2- Conversas por e-mail
- 3- Contato com o professor por facebook
- 4- Agendamento de um horário para apresentação
- 5- Visita na escola com o Elisandro
- 6- Primeiro contato com o campo
- 7- Ida de ônibus as escolas
- 8- Conhecendo o trajeto
- 9- Transformação social
- 10- Colega do mestrado foi meu porteiro para entrada na cultura
- 11- Porteiro fez as apresentações iniciais, dos sujeitos e da escola
- 12- *Tur* pela escola
- 13- Cultura
- 14- Cultura escolar
- 15- Elementos comuns entre as culturas
- 16- O “quero-quero”
- 17- O “quero-quero” se trata do desejo dos professores para o próximo ano
- 18- Instabilidade dos professores em relação ao próximo ano letivo
- 19- Se houver empate dos professores por turmas ou pelos dias de compensação o critério escolhido é o tempo de permanência na escola, ou seja, os professores mais antigos na cultura possuem direito de escolha, os iniciantes nesse caso ficam com o que sobrar.
- 20- A sobrecarga dos professores de Educação Física é sempre alta
- 21- Os professores acabam intensificando seus trabalhos para poder colaborar com as instituições
- 22- Singularidades das culturas escolares
- 23- Articulação da supervisora com os professores na escola da Lomba
- 24- Os assuntos geradores dos professores da lomba não são comuns aos do morro.
- 25- A violência é uma das singularidades entre as escolas
- 26- O quadro diretivo é constituído diferentes nas duas escolas
- 27- A chuva faz com que o fluxo dos estudantes diminua
- 28- Em uma escola a carga horária precisa ser cumprida dentro da escola, na outra não
- 29- Não há controle de quem entra na escola da Lomba
- 30- Não há horário definido de entrada e saída dos estudantes na escola da Lomba
- 31- Portões da escola da Lomba ficam abertos a comunidade
- 32- Escolas com boas infraestruturas
- 33- A um amparo pedagógico de toda a equipe diretiva na escola da Lomba
- 34- A escola da Lomba possui um ginásio, uma quadra aberta, um outro espaço aberto onde acontece o vôlei e o palquinho ontem tem as cestas de basquete
- 35- A escola do Morro possui uma quadra aberta, um espaço pequeno do lado da quadra onde acontece o vôlei, um espaço na frente da sala de informática que é utilizado como quadra na hora do recreio e o saguão com as cestas de basquete
- 36- Projetos na escola concomitantes com a grade curricular
- 37- O professor não se envolve com projetos na escola
- 38- A professora não participa de projetos pelo fato de precisar cumprir 20 horas m sala de aula dividido ao estágio probatório
- 39- Conhecendo os espaços e sujeitos
- 40- Conversa e apresentação do projeto ao diretor e vice
- 41- Apresentação do projeto de pesquisa
- 42- Apresentação da metodologia e dos instrumentos
- 43- Conhecendo a colaboradora
- 44- Professora formada na PUC
- 45- Especialista em treinamento esportivo
- 46- Um ano de experiência
- 47- Ingresso na RMEPOA concomitante com o estado
- 48- Professora tem 60 horas semanais, 40 hrs na RMEPOA e 20 hrs estado
- 49- Professora do terreiro ciclo

- 50- Conhecendo e identificando os sujeitos da cultura
- 51- Apresentação do projeto ao professor e entrega dos documentos e resumo da pesquisa
- 52- Professor formado no IPA
- 53- Especialista
- 54- Dois anos de experiência na escola estadual
- 55- Ingresso na RMEPOA, exoneração do estado
- 56- Professor trabalha 40 horas semanais
- 57- Professor do segundo e terceiro ciclo
- 58- Estabilidade do concurso na RMEPOA
- 59- Primeira impressão da vice-diretora preocupada com a Educação Física
- 60- Boas vindas a escola
- 61- A Violência é potente na escola da Lomba
- 62- A violência é verbal e física
- 63- Caso da mãe de uma estudante que bateu na antiga diretora
- 64- A violência é um elemento cultural da escola
- 65- Estudantes agressivos com os colegas e professores
- 66- Reconhecendo o espaço físico da escola
- 67- A rampa de acesso aos demais pisos proporciona a decida agitada dos estudantes
- 68- Mudanças no espaço escolar
- 69- Escola identificada fortemente pela orquestra musical
- 70- Arranjos escolares
- 71- Acordos e negociações
- 72- Acordos e negociações com as professoras referencias por dar aula ao segundo ciclo
- 73- Acordos e negociações com a supervisora segundo ciclo
- 74- Substituição de professores
- 75- O Professor e a professora sempre auxiliam nas substituições de professores
- 76- Falta de professores deixa a escola um caos
- 77- A falta de professores é constante e já vista como normal
- 78- Já esta se constituindo como um elemento cultural a falta de professores
- 79- SMED não da retorno sobre novos professores
- 80- Desestabilização da ordem escolar
- 81- Acordo com os estudantes
- 82- Organização escolar
- 83- Estratégias de controle e ordem da escola
- 84- Comprometimento dos estudantes
- 85- Períodos reduzidos
- 86- Falta d'água na escola
- 87- Desistrutura a organização escolar
- 88- Atividades paralelas as aulas
- 89- Atração cultural
- 90- Momentos que quebram a rotina da escola
- 91- Perca do controle e desordem na escola
- 92- Distintas compreensões sobre a desordem
- 93- Reorganização escolar
- 94- Comunidade no muro da escola, próxima aos estudantes, prejudicando as aulas
- 95- Escolha de vaga é muito luxo para um professor
- 96- Não há escolha de vaga (escola), há um direcionamento da SMED
- 97- Direcionamentos impositivo da SMED
- 98- Descaso com os docentes ao ingressarem em uma rede desconhecida
- 99- Elementos estabelecidos pela SMED e organizados pela escola
- 100- Cada escola organiza o seu quadro diretivo
- 101- Cada escola organiza seus arranjos
- 102- Acordos estabelecidos dentro de cada escola são singulares
- 103- Falsa autonomia escolar
- 104- Autonomia escolar relativa
- 105- Ordens da SMED
- 106- SMED enquanto mantenedora hierárquica
- 107- Ordens atravessadas e transversais da SMED
- 108- Ordens impositivas acabam burocratizando o trabalho dos professores
- 109- Distância entre a casa dos professores e as escolas

- 110-Dificuldade de acesso à escola
- 111-Contradições do sistema educacional
- 112-Primeiro e último ano de cada ciclo não reprova
- 113-Normas institucionais
- 114-Regras institucionais
- 115-Regras institucionais burladas pelos estudantes
- 116-Corpo docente descomprometido com as regras institucionais
- 117-O corpo docente se corrompe
- 118-Falta de cobrança por parte da direção ao falar de professores, e dos professores ao falar dos estudantes
- 119-Falta de compreensão de um projeto escola por parte dos professores
- 120-Falta de envolvimento com a cultura escolar
- 121-Não ha um envolvimento efetivo do professor com a cultura
- 122-Corpo docente desarticulado
- 123-Na escola da Lomba o corpo docente é animado e articulado
- 124-O corpo docente é o ponto forte da escola da Lomba na visão do professor
- 125-A permanência na escola acontece pela afinidade com os demais sujeitos
- 126-Na escola da lomba há uma mobilização dos professores para o andamento da escola
- 127-Na escola da Lomba tem cinco professores de Educação Física
- 128-Na escola do Morro tem quatro professores de Educação Física
- 129-Na escola da Lomba a choque de horários das aulas de Educação Física
- 130-Na escola da Lomba os espaços pedagógicos são compartilhados pelos professores
- 131-Na escola da lomba as turmas dos professores se misturam para as aulas de Educação Física
- 132-Na escola do Morro há um rodízio sobre os espaços, mas dificilmente há choque de horários
- 133-Olhar da professora sobre os outros professores de Educação Física
- 134-Alguns colegas são exemplos e outros nem tanto
- 135-Método de aula livre
- 136-Cultura da aula livre
- 137-Intencionalidade com o momento da aula livre
- 138-Compreensão de aula livre da professora é que é um momento para além do fazer por fazer
- 139-Os estudantes não associam as aulas livres de Educação Física como uma disciplina importante
- 140-Acordo com os estudantes para esses momentos
- 141-Momento livre como moeda de troca
- 142-Aula direcionada
- 143-Sala dos professores
- 144-Sala dos professores é um local de multiespaço
- 145-A sala dos professores é um local de socialização docente
- 146-A sala dos professores é tumultuada
- 147-A sala dos professores é um local de recados rápidos
- 148-A sala dos professores é utilizada pelos professores como um momento de descontração
- 149-A sala dos professores é um local de encontro
- 150-A sala dos professores é um local de envolvimento com outros sujeitos
- 151-A sala dos professores é um local de interações humanas
- 152-A sala dos professores é um local para a roda de chimarrão
- 153-A sala dos professores é um local para as “janelas de planejamentos”
- 154-O dialogo estabelecido na sala dos professores é sobre diversos assuntos
- 155-A sala dos professores da escola da Lomba possui uma mesa grande (central), uma redonda, e dois sofás
- 156-A sala dos professores da escola do Morro possui uma mesa grande e um sofá
- 157-Na sala dos professores fica o mural de recados e horários
- 158-Sujeitos que compõe a cultura: professores, estudantes, pais dos estudantes, equipe diretiva, pessoal da limpeza, cozinheiras, nutricionistas
- 159-O refeitório é um local onde acontece a socialização dos sujeitos da escola da Lomba
- 160-A descida do morro
- 161-Níveis de socialização
- 162-Pré-acolhimento pela direção
- 163-Acolhimento burocrático pela gestão e demais funcionários (entrega da chave, das turmas e os materiais).
- 164-Socialização no momento da carona, no momento de descida do morro
- 165-Socializando em espaços informais

- 166- Socializando em espaços formais
- 167- Socialização com os sujeitos da cultura
- 168- Socialização não sinônimo de amizade
- 169- Socialização escolar
- 170- Socialização docente
- 171- Socialização dos professores iniciantes
- 172- Processo de socialização
- 173- Socialização constituída com os sujeitos da cultura se torna para além dos muros da escola
- 174- Reunião pedagógica, local de socialização docente, os professores são instruídos (mesmo que burocraticamente) e inseridos na cultura.
- 175- A socialização acontece com todos, mas se intensifica com os grupos constituídos
- 176- Interiorizando, incorporando e compartilhando da Educação física estabelecida
- 177- Decisões do professor
- 178- Subjetividade
- 179- Singularidades de cada professor
- 180- Especificidade do percurso e trajetória docente
- 181- Organização dos iniciantes para compreensão da cultura
- 182- Organização dos professores para se constituírem dentro dos emaranhados burocráticos das organizações institucionais
- 183- Relações micropolíticas
- 184- Micropolítica escolar
- 185- Interesses políticos
- 186- Relação de poder
- 187- Professor(a) iniciante
- 188- Professor experiente
- 189- Professor Iniciante X professor Experiente
- 190- O professor iniciante fica com as turmas mais difíceis
- 191- Experiente e mais velho na escola escolhe as turmas e os períodos
- 192- Professor iniciante e jovem é visto pelos estudantes como um irmão mais velho
- 193- Os estudantes veem no professor uma possibilidade de diálogo maior do que com os mais velhos
- 194- Aceitação do professor iniciante pelo que estava imposto na escola e nas aulas de Educação Física
- 195- O jogo Micropolitico estabelecido na cultura influencia diretamente n processo de socialização dos professores
- 196- Grupos constituídos na cultura escolar
- 197- Os grupos que se materializam e constituem as redes de relações
- 198- Aproximação por afinidade
- 199- Aproximação por serem professores iniciantes com disciplinas distintas
- 200- Aproximação por compartilharem os mesmos ideais
- 201- Aproximação por área de conhecimento, mesma disciplina
- 202- Professor e professora de Educação Física se aproxima por idades semelhantes, mesmo trabalhando com anos ciclos diferentes
- 203- Grupo de iniciantes é o ponto de resistência dentro da cultura escolar
- 204- Escola dividida por turnos
- 205- Grupos do whatsapp, grupo da manhã e grupo da tarde
- 206- Para os sujeitos a escola se transforma em duas, a escola do turno da manhã e a escola do turno da tarde
- 207- Os sujeitos que compõem os turnos dividem e fazem a escola
- 208- Singularidades nos dois turnos
- 209- Uma tarde no Judith
- 210- Falta coordenadora de turno no período da tarde
- 211- Turno da tarde é mais turbulento
- 212- Falta apoio pedagógico no turno vespertino
- 213- Desordem escolar
- 214- Desorganização dos sujeitos que coordenam o turno vespertino
- 215- Diferença nos dois turnos na escola da Lomba
- 216- Divisão dos turnos da escola por ciclo
- 217- Ciclo A e B no turno da tare
- 218- Ciclo C no turno da manhã

- 219-As turmas B30 são as mais agitadas, pelo fato de deixar as professoras referencias e passar a ter vários professores
- 220-Transição de ciclo
- 221-Professora iniciante é Coordenadora de turno
- 222-Convite para a coordenação veio por necessidade institucional
- 223-A aceitação ao convite se deu pelo fato de encarar como um desafio
- 224-Quando a função de coordenadora influencia na socialização da professora iniciante
- 225-A função de coordenadora logo no início da carreira facilitou a imersão na cultura escolar
- 226-Relações cotidianas
- 227-Senso de pertencimento da cultura escolar
- 228-Coordenadora de turno, a faz tudo da escola
- 229-Voando tranças por aí
- 230-Manter a ordem escolar
- 231-Lugar simbólico
- 232-Lugar hierárquico na cultura escolar
- 233-A professora enquanto coordenadora compreende a necessidade de organização
- 234-Função de coordenadora é vista pelos demais colegas como um apoio necessário
- 235-A função de coordenadora que a professora ocupa é reconhecida pela direção
- 236-Professora iniciante é o apoio dos experientes por ocupar cargo hierárquico
- 237-Os demais sujeitos atribuem importância a função da professora enquanto coordenadora
- 238-A função de coordenadora proporciona um contato com a maioria dos estudantes
- 239-A função de coordenadora proporciona a aproximação e liberdade com outros sujeitos da cultura escolar
- 240-A função da coordenadora de turno é organizar a escola e fazer com que ela aconteça: entrega de materiais aos professores; substituições; conversar com alunos indisciplinados; supervisionar recreio; reuniões diretivas; organizar e coordenar eventos no turno.
- 241-Confusão de papéis, professora X coordenadora
- 242- Pelo contato intenso com os estudantes, o papel de coordenadora é confundido pelo de professora
- 243-Sobrecarga de funções
- 244-Intensificação do trabalho
- 245-Professora exerce funções para além do que deve
- 246-Convite da direção para assumir a supervisão do ciclo C
- 247-Novamente o convite veio por uma demanda institucional, depois por perfil
- 248-Aceitação do convite por compreender que pode fazer mais pela escola
- 249-Sentimento de angústia e ansiedade pelas duas decisões
- 250-Novos desafios
- 251-Cargo de chefia
- 252-Conversa da professora com a professora de ciências e que também é iniciante sobre o conte e aceitação do cargo de supervisora
- 253-Fazer pela escola e com isso fazer inimigos
- 254-Os professores iniciantes se aproximam para compartilhar as angústias do cotidiano
- 255-Recreio orientado
- 256-Organização dos estudantes. Seus jogos, suas regras
- 257-Construção das regras dos jogos
- 258-Estudantes divididos por atividades
- 259-O futebol é privilegiado, acontece em dois locais, a quadra e os espaço na frente da informática
- 260-Os estudantes maiores utilizam a quadra maior
- 261-Meninos jogando futebol no ginásio e meninas jogando vôlei do lado da quadra aberta
- 262-Estudantes posicionados
- 263-Estudantes inconformados com a falta de professores
- 264-Autoritarismo
- 265-Contradição pela equipe diretiva em alguns momentos
- 266-Os professores de Educação Física são identificados pelas vestimentas
- 267-Eu fui logo caracterizada como professora de Educação Física pelas minhas roupas, tanto por professores como por estudantes
- 268-As roupas fazem parte da identidade da Educação Física
- 269-Projeto Político Pedagógico (PPP)
- 270-Reorganização do PPP
- 271-Professores de Educação Física na organização do grupo que irá reorganizar o PPP

- 272-A escola não da conta das necessidades dos estudantes
- 273-Modelo de ensino ultrapassado
- 274- Estudantes que frequentam o SIR
- 275- Para alguns professores resolver problema é tirar o estudante da sala de aula
- 276- Fazer com que as coisas funcionem
- 277- Sábados letivos
- 278- Datas comemorativas
- 279- Organização coletiva para os eventos comemorativos no sábado letivo
- 280- Multifeira na escola
- 281- Associação do conteúdo com as datas comemorativas
- 282- Separação entre teoria e prática
- 283- Conteúdo dança
- 284- Vídeos sobre o conteúdo trabalhado
- 285- Textos sobre o conteúdo
- 286- Conteúdo futebol americano
- 287- Visita de dois jogadores de futebol americano na escola
- 288- Estratégias de aula
- 289- Dinâmica de aula
- 290- Atividades realizadas pela professora junto com os estudantes
- 291- Avaliações dos estudantes são feitas por meio de provas, trabalhos e participação nas aulas
- 292- Avaliação desconectada do objetivo
- 293- Cultura da aula livre e participação dos estudantes
- 294- Fazer a aula para o professor é estar envolvido com uma das atividades.
- 295- O objetivo do professor me parece estar ligado a aderência por alguma prática esportiva ofertada em cada dia de aula
- 296- Descaso dos colegas com as aulas de Educação Física
- 297- Descaso dos estudantes com todas as disciplinas
- 298- Aula de Educação Física é livre aos olhos
- 299- Estudantes e professores expostos a todos os outros sujeitos
- 300- Singularidades da Educação Física
- 301- Relações pessoais
- 302- Professor possui boa relação com os estudantes
- 303- Eu sou vista pelos estudantes e professores como uma pessoa estranha na cultura
- 304- Eu enquanto uma pessoa que não estava presente na rotina da escola
- 305- Nativos da cultura
- 306- Intrusa na cultura
- 307- Primeiro ano difícil de trabalhar
- 308- Foi um ano de construção e criação de vínculos com os estudantes
- 309- Primeiro ano é um choque
- 310- Reconstruir e se reconfigurar
- 311- Se passar pelo primeiro ano vira professor
- 312- Caso de quebra de aula com o professor de filosofia
- 313- Desavenças internas
- 314- Fragmentação da aula
- 315- Estudantes desinteressados
- 316- A falta de interesse dos estudantes desmotiva a professora e o professor
- 317- Sentimento de descaso com a disciplina
- 318- Sentimento de descaso com a própria professor(a)
- 319- Descomprometimento dos estudantes
- 320- Elementos que mexeram com o estado emocional da professora
- 321- Desvalorização
- 322- Defender a área e a disciplina é um posicionamento político
- 323- O diálogo e a principal forma de resolver os problemas
- 324- Professora conselheira
- 325- Preocupação com a C11, turma que é professora conselheira
- 326- Professora disposta e ativa na escola
- 327- Diálogo entre alguns professores
- 328- Envolvimento do professor nas conversas na maioria das vezes é sobre os estudantes
- 329- Rotina escolar constituída
- 330- Elementos rotineiros da cultura escolar

- 331-Rotinação
- 332-Rotinação escolar
- 333-Rotinação da vida cotidiana
- 334-Elementos culturais estabelecidos pela organização escolar
- 335-Professor iniciante incorporando as rotinas da escola
- 336-Professor iniciante compreendendo a cultura escolar
- 337-Ponto eletrônico
- 338-O sinal da escola da Lomba é uma música
- 339-Chamada na sala de aula
- 340-O professor faz a chamada e direciona os estudantes para as atividades
- 341-Controle dos horários de entrada e saída na escola
- 342-Horário do lanche, as turmas de ciclo A e B são levadas até o refeitório
- 343-Nas filas do lanche o último ganha um prato com um pano dentro. Quando a turma termina de lanchar ele é responsável pela limpeza da mesa naquele dia
- 344-As mesas possuem placas com os nomes das turmas
- 345-Dificuldade de planejar na escola pela alta procura
- 346-Janelas de planejamento, desencontro com os professores
- 347-Utiliza o tempo para organização burocrática e didática
- 348-Primeiro estranhamento com o campo
- 349-Reconhecendo aspecto geográfico da comunidade
- 350-Onde acaba Porto Alegre e inicia o Morro
- 351-Aspectos geográficos singulares nas escolas
- 352-Segundo estranhamento com o campo
- 353-Estranhamento com a cidade de Porto Alegre
- 354-Terceiro estranhamento com o campo
- 355-Choque com a realidade social e cultural do morro com a cidade de Porto Alegre
- 356-Distanciamento social
- 357-Distinção cultural
- 358-Comunidade independente da região central
- 359-Os sujeitos entendem o distanciamento social mas não compreendem
- 360-Diferenças sociais
- 361-Sora, hoje eu vou para Porto Alegre
- 362-A realidade social vista pelas grades da janela da escola
- 363-Sociedade de classes, educação classista
- 364-Função social da escola na atualidade
- 365-Quarto estranhamento com o campo
- 366-Mais um dia normal no Judith
- 367-Quinto estranhamento com o campo
- 368-Tour pelo Morro
- 369-Comunidade mobilizada
- 370-Organização constituída pela própria comunidade
- 371-Creche comunitária dentro do morro
- 372-Outra Porto Alegre
- 373-Negação da cultura aos estudantes por parte de alguns professores
- 374-A comunidade do morro não precisa dessa cultura
- 375-Atração cultural mal planejada e desenvolvida aos estudantes
- 376-A falta de compreensão por determinadas culturas se dá pela falta de conhecimento
- 377-Formações
- 378-Formação na SMED, tema escola da ponte
- 379-Seminário integrado
- 380-Mostra Itinerante sobre a Identidade Negra
- 381-Parcerias com outras escolas da comunidade
- 382-Interações com outros locais e culturas
- 383-Trabalho desenvolvidos por estudantes e professores
- 384-Insatisfação com os pares
- 385-Falta de reconhecimento
- 386-Pré-conselho
- 387-Pré conselho é ultrapassado e sem intencionalidade
- 388-Pré conselho é um modelo mecânico sem objetivo
- 389-O pré-conselho é um elemento que caracteriza a divisão da escola nos dois turnos

- 390- Professora da voz aos estudantes
- 391- Atribui aos estudantes o sentido da educação
- 392- Conselhos de classe
- 393- Semana de conselhos de classe
- 394- Supervisores ou coordenadores assumem a posição central no conselho, a posição de quem fala
- 395- Hierarquização de disciplinas
- 396- Português e matemática são os mais solicitados por quem coordena o conselho
- 397- As outras disciplinas ficam em segundo plano
- 398- Disciplinas destaques
- 399- Disciplinas inferiores
- 400- Professores iniciantes sentem certa indignação pelo descaso com suas disciplinas
- 401- Documentos gerados pelo conselho de classe
- 402- Avaliação por trimestre
- 403- Dossiês dos estudantes
- 404- Boletins
- 405- Os problemas da escola são mantidos internamente a equipe diretiva
- 406- Supervisora do turno da tarde
- 407- Cargo comissionado
- 408- Supervisora cedida da SMED para o estado, e depois retorna a escola em um cargo central
- 409- Professores contra ao modelo político de direcionamento de cargo
- 410- Boicote do trabalho da supervisora por parte de alguns sujeitos
- 411- Cargos diretivos e centrais precisam ser ocupados por sujeitos que conhecem e compreendem a cultura
- 412- Bases Nacional Curricular Comum
- 413- Leitura para conhecimento e compreensão da professora
- 414- Professora iniciante com atração pelos elementos curriculares da área
- 415- Professora iniciante sente preocupação com os conteúdos das suas aulas
- 416- Professores experientes
- 417- Professores experientes mergulhados na cultura
- 418- Professores experientes desinvestidos
- 419- Professores experientes são mais resistentes
- 420- Professoras pedagogas e experientes são mais resistentes as mudanças
- 421- Professora de Artes atrapalha os horários dos outros professores
- 422- A professora de artes é vista pelos estudantes como uma professora sem pulso, sem firmeza
- 423- A professora de artes é experiente
- 424- A Professora de artes esta em fase de aposentadoria, e por suas atitudes, uma aposentadoria desinvestida
- 425- Professor de Português se mostra envolvido com a cultura escolar.
- 426- Professor de Português mesmo com experiências anteriores se caracteriza como iniciante na RMEPOA
- 427- Professor se mantém investido
- 428- Se manter investida
- 429- Reunião de quinta-feira
- 430- Horário reduzido nas quintas-feira
- 431- Avisos institucionais para todos na reunião, depois são feitas as reuniões por ciclos, coordenada por cada supervisor
- 432- Reunião com o ciclo B
- 433- Reunião com o ciclo C
- 434- Na reunião com o ciclo B não há dialogo efetivo entre as especialistas e professor referencias
- 435- As decisões partem apenas as professoras referencias
- 436- Fragmentação entre os especialistas e as pedagogas
- 437- Turno único
- 438- O momento em que me senti aceita no campo
- 439- O momento em que me senti acolhida e parte da cultura escolar
- 440- Reconhecida pelos sujeitos das culturas
- 441- Projeto Mix
- 442- Possibilidade de transgressão
- 443- Coordenador de turno da escola da Lomba entrou em biometria por desgastes emocionais
- 444- Coordenador de turno da escola da Lomba também é professor de Educação Física
- 445- Calendário escolar do ano de 2016

446-Local estratégico de observação

Unidades de significado das entrevistas:

- 1- Experiências anteriores
- 2- Estágio obrigatório
- 3- Estágio não obrigatório
- 4- Estágio na SME
- 5- Experiência com o PIBID
- 6- Mesmo com as experiências faltava a compreensão do ser professor
- 7- Primeira experiência na RMEPOA
- 8- Primeira experiência enquanto docente
- 9- Professor de handebol
- 10- Professor da rede estadual
- 11- Rescisão do estado para assumir a rede municipal
- 12- Aprovação em concursos concomitantes, estado e município
- 13- Apresentação na escola
- 14- Chegada na escola no início do ano letivo
- 15- Primeira semana turbulenta
- 16- Troca de direção
- 17- Violência na escola
- 18- Falta de acompanhamento inicial
- 19- Indicação das salas e espaços
- 20- Aprender sozinho
- 21- Conhecer e compreender
- 22- Aprendendo e conhecendo
- 23- Manutenção dos professores na rede
- 24- Disposição dos sujeitos
- 25- Colaboração
- 26- Compreensão por parte dos sujeitos
- 27- Parceria com os professores
- 28- Nomeação
- 29- Parte administrativa na SMED
- 30- Direcionamento de vagas pela SMED
- 31- Pressão para aceitação da vaga
- 32- Carga horaria dividida em duas escolas
- 33- Carta de apresentação da SMED
- 34- Chegada na escola depois do início do ano letivo, em abril
- 35- Apresentação e início turbulento
- 36- Apresentação pela equipe a professora de forma burocrática
- 37- Sentimento de medo
- 38- Angustia
- 39- Acolhimentos diferentes nas duas escolas
- 40- Anos iniciais
- 41- Anos finais
- 42- Contato com as professoras referencias
- 43- Falta de entendimento sobre os ciclos
- 44- Migração de carga horaria e escola
- 45- Opção por uma escola só
- 46- O grupo de professores fez com que optasse pela escola atual
- 47- Necessidade de contato
- 48- Vaga na equipe diretiva
- 49- Convite por necessidade da equipe
- 50- Carga horaria dividida entre coordenação de turno e sala de aula
- 51- Aumento de carga horaria
- 52- Ano de transição
- 53- Mudanças
- 54- Adaptação
- 55- Primeiro ano como diagnostico da escola
- 56- Conhecer a escola

- 57- Compreensão da cultura
- 58- Primeiro ano como experimento
- 59- Seguindo o fluxo
- 60- Pegar o bonde andando
- 61- Interação na e com a escola
- 62- Adaptação da equipe
- 63- Adaptação as novas normas
- 64- Realidades distintas
- 65- Integração com a equipe
- 66- Ingresso na escola com outros professores iniciantes
- 67- Influencia direta e indiretamente
- 68- Falta de interação inicial
- 69- Desorganização para a acolhida
- 70- Formações docentes
- 71- Formações por temas geradores
- 72- Tema gerador de acordo com a necessidade da escola
- 73- Supervisão e direção a frente das organizações
- 74- Professores são ouvinte
- 75- Formações exigidas pela SMED
- 76- Formações promovidas pela SMED
- 77- Formações realizadas pela escola
- 78- Formações integradas com outras escolas
- 79- Formações sem intencionalidade por parte de quem exige (SMED)
- 80- Formações para cumprir normas burocráticas
- 81- Falta de incentivo para estudar
- 82- Falta de incentivo da própria instituição
- 83- Busca por formações parte da professora
- 84- Fata de tempo para planejar
- 85- Confusão de funções
- 86- Coordenadora de turno X professora de Educação Física
- 87- Sobrecarga
- 88- Tempo de planejamento vira tempo de organização da rotina escolar
- 89- Planejamento por trimestre
- 90- Conteúdos por ano ciclo
- 91- Planejamento com professores de Educação Física
- 92- Construção coletiva do planejamento
- 93- Orientação para o ano letivo
- 94- Corpo docente e equipe diretiva unida
- 95- Projeto de escola
- 96- Professor experiente
- 97- Professor Iniciante
- 98- Professor experiente e o mais antigo na escola
- 99- Se moldar as normas da escola
- 100- Moldar as aulas como as do professor experiente
- 101- Divisão de espaços e aulas
- 102- Aulas compartilhadas
- 103- Adaptação das aulas
- 104- Insatisfação pessoal
- 105- Registro das aulas
- 106- Dúvidas sobre as avaliações
- 107- Dúvidas sobre os momentos livre
- 108- Trato com o conhecimento
- 109- Mapeamento das dificuldades
- 110- Estratégias de sobrevivência
- 111- Singularidades
- 112- Subjetividades
- 113- Auxílio da equipe
- 114- Ambiente de trabalho compensador
- 115- Aproximação com os professores
- 116- Apoio dos docentes como influencia positiva para os iniciantes

117- Apoio da equipe diretiva como influencia positiva para os iniciantes
118- Dificuldades
119- Falta de motivação dos estudantes
120- Falta de motivação em aprender
121- Facilidade de aprovação
122- Descaso com o ensino
123- Desafios do professor
124- Fazer parte da equipe diretiva atrapalha a socialização da professora
125- Lugar simbólico
126- Posição hierárquica
127- Sentimento de ansiedade
128- Organização
129- Organização escolar
130- Escola desorganizada
131- Logística da organização escolar
132- Elementos burocráticas
133- Falta de professor na escola
134- Falta de retorno da SMED
135- SMED enquanto mantenedora hierárquica
136- Documento orientador
137- Documento deliberador
138- Autonomia
139- Autonomia relativa
140- Escola com autonomia relativa
141- Aceite do cargo para fechar carga horaria
142- Desafio para a professora iniciante
143- Superação
144- Diálogos
145- Ideais diferentes entre o iniciante e o experiente
146- Relação de poder
147- Adaptação ao modelo estabelecido
148- Elemento cultural
149- Cultura de Educação Física Estabelecida
150- Educação Física constituída pelos professores experientes
151- Dois grupos de sujeitos constituído dentro da cultura
152- Grupo do todo
153- Grupo do nem
154- Não pensou em desistir
155- Eventos da escola
156- Sábados letivos
157- Coordenador cultural
158- Designações de funções
159- Escala de professores
160- Professores engajados
161- Equipe diretiva engajada
162- Trabalho em equipe
163- Trabalho coletivo
164- Liderança positiva
165- Falta de liderança
166- Falta de envolvimento da direção
167- Direção desconecta do contexto escolar
168- Poucos professores envolvidos
169- Pouco trabalho em equipe
170- Senso de cooperação
171- Se sentir parte da escola
172- Senso de pertencimento
173- Acolhimento pessoal
174- Acolhimento institucional
175- Apoio da supervisora
176- Apoio dos colegas

- 177-Busca pelos pares
- 178-Pares acolhedores
- 179-Preferencia pelos pares ao invés da direção
- 180-Professores parceiros
- 181-Afinidade
- 182-Aproximação por semelhança de idade
- 183-Aproximação pelos mesmos ideais
- 184-Busca por mudanças
- 185-Maior contato profissional
- 186-Professora referencia
- 187-Professora Pedagoga
- 188-Relação com professores de outras áreas
- 189-Relação com alguns colegas de área
- 190-Abertura para o diálogo
- 191-Disposição
- 192-Funções lineares
- 193-Teia de trabalho
- 194-Comunicação
- 195-Professor com voz ativa
- 196-Professor com autonomia
- 197-Relação potente com os estudantes
- 198-Idade próxima aos estudantes
- 199-Professor comparado como irmão mais velho dos estudantes
- 200-Professores desinvestidos
- 201-Frustrações
- 202-Falta de intencionalidade
- 203-Falta de oportunidade
- 204-Importância da escola
- 205-Função da escola
- 206-Função dos professores
- 207-Função social
- 208-Objetivos
- 209-Trato com o conhecimento
- 210-Transformação social
- 211-Compreensão da sociedade
- 212-Formação humana
- 213-Sujeito e sociedade
- 214-Escola para além dos muros
- 215-Socialização
- 216-Socialização escolar
- 217-Socialização dos sujeitos
- 218-Socialização das culturas presentes no contexto escolar

ANEXOS

ANEXO A - Carta da Secretaria Municipal De Educação para apresentação da pesquisadora nas escolas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA PEDAGÓGICA

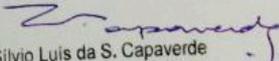


Carta de Aceite

Declaramos, para os devidos fins que se fizerem necessários, que esse Diretoria Pedagógica concorda em disponibilizar a entrada da pesquisadora **JÉSSICA SERAFIM FRASSON** nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental

[REDACTED] para o desenvolvimento da Pesquisa intitulada "A Socialização Docente de Professores de Educação Física Iniciantes em Três Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre".

Porto Alegre, 05 de agosto de 2015.


Silvio Luis da S. Capaverde
Diretor Pedagógico SMED
Matricula 180947/2