

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

**Victor Julierme Santos da Conceição**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: um estudo de caso etnográfico  
na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS**

**Porto Alegre**

**2014**

**Victor Julierme Santos da Conceição**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: um estudo de caso etnográfico  
na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano

ORIENTADOR: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

**Porto Alegre**

**2014**

## CIP - Catalogação na Publicação

CONCEIÇÃO, Victor Julianna Santos da  
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: um estudo  
de caso etnográfico na rede municipal de ensino de  
Porto Alegre-RS. / Victor Julianna Santos da  
CONCEIÇÃO. -- 2014.  
105 f.

Orientador: Vicente Molina Neto.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de  
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto  
Alegre, BR-RS, 2014.

1. Professor Iniciante. 2. Identidade Docente. 3.  
Cultura Escolar. 4. Formação de Professores de  
Educação Física. I. Molina Neto, Vicente, orient. II.  
Título.

**Victor Julierme Santos da Conceição**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: um estudo de caso etnográfico  
na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS**

Conceito final:

Aprovado em 28 de Março de 2014

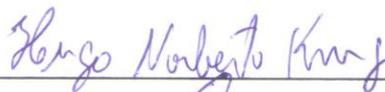
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fabiano Bossle - UFRGS



Prof. Dr. Gildo Volpato - UNESC



Prof. Dr. Hugo Norberto Krug - UFSM



Orientador - Prof. Dr. Vicente Molina Neto – UFRGS

## DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à:

- Todos os professores que experienciam culturas escolares e se deparam diariamente com as precárias condições de trabalho. Aqueles que se submetem a intensificação do seu trabalho para dar conta das necessidades que um sistema econômico desumano impõe;
- Aos amigos que convivem comigo em redes de colaboração de pesquisas e grupos de estudos, que buscam aprender com os professores das escolas, atribuindo à estes sujeitos a autoridade e protagonismo na construção do ser docente;
- À todos os professores que sentem-se instigados e buscam a transformação da sua prática, contribuindo com a instituição onde atuam e, com a construção do conhecimento de seus alunos.
- À minha família, que contribuiu em todos os sentidos para que este estudo fosse concluído.

## AGRADECIMENTOS

O processo de construção dos agradecimentos de uma tese de doutorado não é tarefa fácil. No entanto, durante os quatro anos de investida na cidade de Porto Alegre, muitos foram aqueles que fizeram parte da minha jornada.

Portanto agradeço a minha esposa Michele, por toda a paciência e competência que teve em conduzir a nossa vida pessoal. A mulher que me deu a minha linda Maria Eugênia. Que junto com a minha princesa Gabrielle, foram o grande motivo de continuar a busca por mais essa etapa da minha formação acadêmica e humana. Aos meus pais e ao meu irmão, pela força espiritual que me enviam, que mesmo à distância sempre estão presentes nos momentos mais importantes da minha vida.

Agradeço aos meus amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa F3P EFICE-UFRGS, que me acolheram como irmãos e mostraram caminhos que moveram o meu sentido de pesquisador. Amigos que me ensinaram que o ato de ir a campo é para aprender com os professores e a comunidade escolar. Amigos que estavam sempre ligados nas minhas necessidades formativas e que contribuíram nos momentos mais delicados da construção deste estudo.

Toda a jornada tem um início, acredito que sem o apoio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física da UFSM, nada disso teria acontecido. Quando iniciamos os estudos e debates, apoiados pelo professor Hugo N. Krug, o GEPEF mostrou caminhos onde cada um poderia busca a sua formação. Portanto, à estes colegas e amigos, um muito obrigado.

Agradeço a Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC, pela contribuição no processo de liberação para me dedicar aos estudos em Porto Alegre. Cujá retribuição foi a construção de um grupo de estudo (GPOM) que trata de investigar o desenvolvimento docente e o mundo do trabalho em Educação Física. Onde amigos se reúnem para entender o processo de início da docência. Estes sujeitos foram de extrema importância para o meu próprio desenvolvimento profissional.

Agradeço ao professor e amigo Vicente Molina Neto, principalmente por apostar na condição que tinha para desenvolver este trabalho. Pelas orientações e indicações sobre o que e como fazer, sempre oportunizando escolhas às quais me responsabilizava em tomar. A seriedade e competência política que faz parte da sua prática educativa me espelham e mobilizam os saberes aos quais escolho para construção da minha identidade docente.

Em especial, agradeço aos meus tios Vanderlei e Nilza, e a minha prima Vanessa, por terem me acolhido como um filho e por terem me ajudado nestes quatro anos. Sem essas pessoas tudo ficaria muito mais difícil, portanto o reconhecimento não tem preço. Os tenho como meus pais.

**A todos e todas, um muito obrigado!**

## EPÍGRAFE

A cultura determina a amplitude de ação do sujeito, que no seu papel reorganiza temporalmente a sua estada nas relações sociais que compõe a cultura. A cultura se abre ao fornecer aos indivíduos o seu saber acumulado, seus esquemas, seus métodos de aprendizagem, de investigação de verificação. Ao mesmo tempo se fecha e inibe com as suas normas, regras, proibições, tabus (MORIN, 2008).

## **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. **NATUREZA DO ESTUDO:** Tese de Doutorado
  
2. **INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
  
3. **DEPARTAMENTO:** Escola de Educação Física
  
4. **PROGRAMA:** Ciências do Movimento Humano
  
5. **TEMA DA PESQUISA:** CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA
  
6. **DELIMITAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA:**  
**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS.**
  
7. **PROBLEMA DE PESQUISA:** Como os professores de Educação Física, iniciantes na carreira, constroem sua identidade docente a partir dos processos de socialização vividos na cultura escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS?
  
8. **OBJETIVO GERAL:** Compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir da socialização que estabelecem com a cultura escolar, em duas escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS.

**9. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- a) Descrever os caminhos percorridos que embasam a escolha pela carreira docente dos professores de Educação Física no início da carreira docente na RMEPOA;
- b) Compreender como os professores de Educação Física apropriam-se dos saberes docentes e como estes são mobilizados na prática educativa na RMEPOA;
- c) Compreender as expectativas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na RMEPOA;
- d) Identificar os movimentos que tensionam as relações da cultura escolar com o desenvolvimento docente dos professores de Educação Física iniciantes na RMEPOA;
- e) Compreender a construção da identidade docente de professores de Educação Física iniciantes na carreira docente a partir da socialização com o seu mundo de trabalho na RMEPOA.

## RESUMO

Considerando que a cultura escolar apresenta importante papel na produção de características marcantes nos atores que nela constroem experiência, esta tese trata de compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir das relações que estabelecem com a cultura escolar em duas escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS (RMEPOA). O problema de conhecimento orientador desta tese configura-se na seguinte questão: Como professores de Educação Física, iniciantes na carreira, constroem sua identidade docente a partir dos processos de socialização vividos na cultura escolar na RMEPOA? Quanto às suas decisões metodológicas, este estudo caminhou, nos trilhos da etnografia educativa crítica. Para isso, foram escolhidas duas escolas da RMEPOA e dois professores de Educação Física iniciantes. As informações foram construídas através de observações participantes, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análises documentais (Projeto Político Pedagógico das escolas). Partindo da ideia que as ações, atitudes e crenças dos sujeitos fazem parte de um contexto de relações socioculturais na escola, aponto que o sistema educacional e a cultura interferem na construção de um cenário de socialização docente. Nesse sentido, o processo de tornar-se professor é alavancado pela teia de relações que se moldam no contexto escolar. As categorias interpretativas mostram que: a) O processo formativo inicial mostrou-se controverso, pois os professores iniciantes se debruçam na autonomia para construir o conhecimento distanciado dos debates sobre a Educação Física Escolar; b) O ingresso na docência foi embalado pela necessidade financeira vivenciada pelos professores, haja vista a gratificação que a RMEPOA possui. Nesse sentido, o ingresso na docência foi além das expectativas pessoais, mas uma saída inesperada para uma determinada condição socioeconômica; c) A prática educativa dos professores no início da docência é moldada pelo resgate dos saberes mobilizados, na perspectiva de exemplos, na condição de estudantes na Educação Básica e na formação inicial. Esses saberes são ressignificados pelas culturas escolares que constituem um processo de tensionamento na construção do ser docente a partir de *imprinting* culturais; d) O sistema organizacional da escola, que é moldado e influenciado pelo sistema educacional da RMEPOA, interfere na prática educativa do professor iniciante e altera a forma de pensar e fazer a escola. Nesse sentido, o percurso docente é mediado pela política educacional experienciada na escola, mobilizando os sentimentos de descoberta e sobrevivência (que resultou no afastamento da docência na RMEPOA e alavancando a migração para a SMEPOA). Assim, este estudo constitui-se em uma contribuição para a compreensão do desenvolvimento docente no ambiente escolar, tanto para a comunidade científica quanto para os formuladores de políticas educacionais e os colaboradores deste estudo. Portanto, a partir desta investigação sobre a cultura escolar e a construção da identidade docente, sugiro a construção de uma rede de conhecimentos que interfiram positivamente na comunidade, facilitando o trabalho do professor de educação física em início de carreira.

**Palavras-Chave:** Professor Iniciante. Identidade Docente. Cultura Escolar. Formação de Professores. Educação Física. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

## ABSTRACT

Whereas the school culture plays an important role in producing the striking features actors who build her experience, this thesis seeks to understand the process of construction of teacher identity Physical Education teachers beginning their careers, from their relationships with the school culture in two schools in the municipal schools of Porto Alegre – RS. The problem of knowledge guiding this thesis sets up the next question: How Physical Education teachers, beginners career, build their professional identity from the socialization processes experienced in school culture in RMEPOA? As for his methodological decisions, this study walked in rails critical educational ethnography. For this, two schools and two municipal schools of Porto Alegre – RS Physical Education teachers were chosen beginners. Information was constructed through participant observation, field diary records, semi-structured interviews and documentary analysis (Political Pedagogical Project schools). Starting from the idea that the actions, attitudes and beliefs of the subjects are part of a socio-cultural context of relationships in school, I point out that the educational system and culture influence the construction of a scenario of teacher socialization. In this sense, the process of becoming a teacher is leveraged by the web of relationships that shape the school context. The interpretive categories show that: a) The initial training process proved controversial since beginning teachers huddled in the autonomy to build the knowledge distanced discussions about Physical Education; b) Joining the teaching was packaged by financial need experienced by teachers, given the gratification that municipal schools of Porto Alegre – RS own. Accordingly, the entry into the teaching went beyond personal expectations, but unexpected output for a given socioeconomic status; c) The educational practice of teachers at the beginning of teaching is shaped by the retrieval of knowledge mobilized in anticipation of examples, provided students in basic education and initial training. Such knowledge is reinterpreted by school cultures that constitute a process of tensioning the construction of teaching be from cultural imprinting; d) The organizational system of the school, which is shaped and influenced by the educational system municipal schools of Porto Alegre – RS interferes with educational practice and of the novice teacher changes the way of thinking and doing school. In this sense, the teaching career is mediated by educational policy experienced in school, mobilizing feelings of discovery and survival (which resulted in the withdrawal of teaching in municipal schools of Porto Alegre – RS and leveraging migration to Municipal Secretary of Sports). This study consists in a contribution to the understanding of teacher development in the school environment, both the scientific community and to policy-makers and contributors to this study. Therefore, from this research on school culture and the construction of teacher identity, I suggest building a knowledge network that have a positive impact in the community, facilitating the work of physical education teacher in early career.

**Keywords:** Teacher Newcomer. Teacher identity. School culture. Elementary Education. Physical Education. Municipal School of Porto Alegre.

## RESUMEN

Mientras que la cultura de la escuela juega un papel importante en la producción de los rasgos más llamativos actores que construyen su experiencia, esta tesis trata de comprender el proceso de construcción de la identidad docente profesores de Educación Física que comienzan sus carreras, de sus relaciones con el cultura escolar en dos escuelas municipales de Porto Alegre - RS. El problema del conocimiento que orienta esta tesis establece la siguiente pregunta: ¿Cómo Física los profesores de Educación, los principiantes carrera, construyen su identidad profesional a partir de los procesos de socialización que experimentan en la cultura en dos escuelas municipales de Porto Alegre - RS? En cuanto a sus decisiones metodológicas, este estudio caminó en rieles etnografía educativa crítica. Para ello, dos escuelas y dos profesores de Educación Física en dos escuelas municipales de Porto Alegre - RS se eligieron los principiantes. La información se construye a través de la observación participante, los registros del diario de campo, entrevistas semi-estructuradas y análisis documental (escuelas político-pedagógica del Proyecto). Partiendo de la idea de que las acciones, actitudes y creencias de los sujetos son parte de un contexto socio-cultural de las relaciones en la escuela, señalo que el sistema y la cultura educativa influyen en la construcción de un escenario de socialización del profesorado. En este sentido, el proceso de convertirse en profesor es aprovechado por la red de relaciones que configuran el contexto escolar. Las categorías interpretativas muestran que: a) El proceso de formación inicial resultó controvertida, ya que los profesores principiantes se acurrucaron en la autonomía para construir el conocimiento que lo separa las discusiones acerca de la educación física; b) Unirse a la enseñanza fue empaquetado por necesidad económica experimentada por los profesores, dada la gratificación en las escuelas municipales de Porto Alegre - RS posee. Por consiguiente, la entrada en la enseñanza fue más allá de las expectativas personales, pero la salida inesperada de un nivel socioeconómico determinado; c) La práctica educativa de los docentes al inicio de la enseñanza está determinada por la recuperación de los conocimientos movilizados en previsión de ejemplos, a condición de alumnos de educación básica y la formación inicial. Tal conocimiento es reinterpretada por las culturas escolares que constituyen un proceso de tensado de la construcción de la enseñanza sea de la impronta cultural; d) El sistema de organización de la escuela, que tiene la forma e influenciado por el RMEPOA sistema educativo interfiere con la práctica educativa y del profesor novato cambia la manera de pensar y hacer la escuela. En este sentido, la carrera docente está mediada por la política educativa con experiencia en la escuela, movilizand o sentimientos de descubrimiento y la supervivencia (que dieron lugar a la retirada de la enseñanza en las escuelas municipales de Porto Alegre - RS y el aprovechamiento de la migración a Secretaría Municipal de Deportes). Este estudio consiste en una contribución a la comprensión de la formación de docentes en el ámbito escolar, tanto de la comunidad científica y los responsables políticos y colaboradores de este estudio. Por lo tanto, a partir de esta investigación sobre la cultura escolar y la construcción de la identidad docente, sugiero la creación de una red de conocimiento que tienen un impacto positivo en la comunidad, facilitando el trabajo de profesor de educación física en el inicio de su carrera.

Palabras clave: Newcomer Maestro. Identidad del profesor. La cultura escolar. Formación del Profesorado. Educación Física. Escuela Municipal de Porto Alegre.

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES – Conselho de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EFI – Educação Física

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ESEF – Escola de Educação Física

FACED – Faculdade de Educação da UFRGS

FICAI – Ficha de acompanhamento de aluno infrequente para o conselho tutelar

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

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IES - Instituição de Ensino Superior

MEC- Ministério da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OP – Orçamento Participativo

PEFI – Professor de Educação Física

POA – Porto Alegre

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

PPP - Projeto Político Pedagógico

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RMEPOA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

RS – Rio Grande do Sul

SMEDPOA – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

SMEPOA - Secretaria Municipal de Esportes de Porto Alegre

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural

USP – Universidade de São Paulo

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 01-</b> Apresentação dos ciclos de ensino com os respectivos anos de escolarização e idade estimada do estudante para cada momento.....	113
<b>Quadro 02-</b> Apresentação dos colaboradores da pesquisa.....	128

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 01 - CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS</b> -----	<b>20</b>
<b>1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO</b> ----	<b>20</b>
1.1 OBJETIVOS DO ESTUDO -----	25
1.2 POR QUE É IMPORTANTE ESTUDAR OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA DOCÊNCIA? -----	26
<b>CAPÍTULO 02 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> -----	<b>29</b>
<b>2 CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE ESTUDOS F3P EFICE PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RMEPOA: DE ONDE FALO</b> -----	<b>29</b>
2.1 TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS PELO F3P EFICE NA RMEPOA -----	31
<b>3 MARCO TEÓRICO: O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE, PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES</b> -----	<b>44</b>
<b>4 ANÁLISE HISTÓRICA DA CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> -----	<b>52</b>
4.1 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE -----	58
4.2 FORMAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES COM O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE -----	66
<b>5 DESENVOLVIMENTO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O DEBATE SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA</b> -----	<b>76</b>
5.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROFESSOR INICIANTE EM TESES DE DOUTORADO E DISSERTAÇÕES DE MESTRADO ENTRE OS ANOS DE 2005 E 2011	81
5.1.1 DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL -----	83
5.2 PROFESSORES INICIANTES: INCERTEZAS E DESAFIOS -----	98
<b>CAPÍTULO 03 - METODOLOGIA</b> -----	<b>104</b>
<b>6 DECISÕES METODOLÓGICAS</b> -----	<b>104</b>
6.1 A ETNOGRAFIA EDUCATIVA E CRÍTICA COMO PROPOSTA PARA INVESTIGAR COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES -----	107
6.2 ELEIÇÃO DOS COLABORADORES E NEGOCIAÇÃO DE ACESSO AO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO -----	110
6.2.1 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE (RMEPOA) -----	112
6.2.2 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO -----	115
6.2.3 AS ESCOLAS – PALCOS DE INVESTIGAÇÃO -----	119

6.2.4 COLABORADORES DA PESQUISA -----	126
6.3 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES-----	132
6.3.1 QUESTIONÁRIO-----	132
6.3.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA -----	133
6.3.3 DIÁRIO DE CAMPO-----	136
6.3.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE -----	137
6.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA QUALITATIVA -----	142
6.5 PROCESSO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES -----	145
6.5.1 TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES -----	145
6.5.2 VALIDADE INTERPRETATIVA -----	146
<b>CAPÍTULO 04 - ACHADOS E “ENCONTROS” -----</b>	<b>148</b>
<b>7 EXPERIÊNCIAS, ESCOLHAS E PERCURSOS PESSOAIS: EM BUSCA DO SER PROFESSOR -----</b>	<b>150</b>
7.1 A FORMAÇÃO INICIAL COMO FONTE MOBILIZADORA DOS SABERES DOCENTES -----	150
7.2 EXPERIÊNCIAS DOCENTES QUE ANTECEDEM O TRABALHO NA RMEPOA: OUTROS MUNDOS, OUTROS CONHECIMENTOS -----	161
7.3 A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE NA RMEPOA: INCERTEZAS, DESAFIOS E DESCOBERTAS-----	169
<b>8 A COMPLEXIDADE DA CULTURA ESCOLAR: ELEMENTOS DIALÓGICOS NA PRÁTICA EDUCATIVA -----</b>	<b>178</b>
8.1 "IMPRINTING" CULTURAL: CHOQUE CULTURAL SOBRE REALIDADES OPOSTAS NO MUNDO DA DOCÊNCIA -----	178
8.2 ROTINIZAÇÃO DA VIDA COTIDIANA NA ESCOLA: DEBATES SOBRE PERSPECTIVAS E COMPREENSÕES SOBRE A ESCOLA E A EDUCAÇÃO -----	188
<b>9 SISTEMA, ORGANIZAÇÃO E ORDEM: AS INTERAÇÕES COMO O CIRCUITO DE COPRODUÇÃO-----</b>	<b>201</b>
9.1 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO COLETIVO: "SOCIALIZO COM QUEM EU QUERO" -----	202
9.2 A SMEDPOA COMO “MANTENEDORA” DAS DIFICULDADES DA PRÁTICA EDUCATIVA: CONTRADIÇÕES ORGANIZACIONAIS-----	216
<b>CAPÍTULO 05 - CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS -----</b>	<b>230</b>
<b>REFERÊNCIAS -----</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICES -----</b>	<b>253</b>
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. -----	254
APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA -----	255
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE. -----	256

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE A ENTRADA NA CARREIRA. -----	259
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA. -----	263
APÊNDICE F – PROTOCOLO DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA. -----	266
APÊNDICE G - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO. -----	267
APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM UM DOS COLABORADORES DA PESQUISA. -----	268
APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DE OBSERVAÇÃO. -----	282
APÊNDICE J - UNIDADES DE SIGNIFICADOS. -----	285
<b>ANEXOS -----</b>	<b>303</b>
ANEXO A - CARTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR NAS ESCOLAS. -----	304
ANEXO B – CARTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE. -----	305

## CAPÍTULO 01 - CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

---

### 1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO

O início da docência é permeado por fatos surpreendentes revelados pelo desenrolar do cotidiano, em face dos “*imprinting*” culturais, da rotinização, da relação do ser professor com os outros. O tornar-se sujeito da escola pressupõe a aproximação orgânica com uma cultura escolar constituída de uma diversidade cultural. O foco neste trabalho é compreender essa fase do percurso docente.

Ler, reler e rever constantemente os achados mostra a complexidade cultural e traz diversas questões singulares e coletivas, plurais. Os professores estabelecem entre si relações de poder e de forças que os aproximam e, ao mesmo tempo, os distanciam. Ser professor, portanto, é compreender que, ao tornar-se um, emerge-se em contextos diferentes, com sujeitos e tempos diferentes e distintos, e que a sua identidade é um processo que se ajusta aos espaços sociais que está experienciando.

A título de introdução, aponto as motivações que dão origem a esta tese de doutorado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. Início sua apresentação a partir de uma pequena narrativa sobre a minha experiência como professor. A justificativa da realização deste estudo decorre da minha prática educativa como professor universitário, pois entendo que o ato de pesquisar é complemento do processo de construção da identidade do professor. Essa forma de pensar me acompanha desde a formação inicial, quando busquei entender como nos fazemos professores e quais os caminhos percorridos que contribuem para o trabalho pedagógico do professor. O resultado disso foi o meu ingresso como professor na Educação Básica e como aluno na pós-graduação ao mesmo tempo.

A realização de um curso de especialização e, depois, o mestrado em educação, contribuiu para entender como as reflexões supracitadas podem ser respondidas. Para isso, abordei, em meus estudos, a formação inicial e a prática educativa dos futuros professores em situação de estágio curricular obrigatório. O resultado dessa busca foi o aumento de questões norteadoras que passaram a amparar o meu percurso docente (como é de se esperar da pesquisa educacional).

Penso que a racionalização técnico-instrumental do ensino reduz a educação a um simples objeto de investigação. Nesse sentido, as pesquisas, amparadas no paradigma positivista, tratam de controlar fatores aleatórios e muitas vezes imprevisíveis na prática educativa. Esse fato pode ser muito bem relacionado a toda a extensão que engloba os sistemas educativos, inclusive a carreira do professor. Proponho repensar algumas questões relacionadas ao ato de pesquisar sobre o tema formação de professores. Esse repensar destina a atenção a uma visão mais ampla sobre a complexidade que faz parte do contexto escolar. Compreender esse espaço de convivência é importante para entender as relações que contribuem para construir a identidade dos sujeitos que se socializam.

Com esse entendimento, Huberman (1995) e Mizukami (1996) observam que o percurso docente, ou os caminhos percorridos pelo professor, é entendida como um processo e não como uma série de acontecimentos lineares. Esse processo depende das realidades e experiências que os indivíduos vivenciam. A tomada de consciência, mudanças de interesse e de valores, acidentes, alterações políticas, crises econômicas, etc., fazem parte do cenário que o professor experimenta durante toda sua carreira docente.

Foi nesse cenário de contradições que passei a compreender o meu trabalho como professor. Quando estudante de graduação, sempre busquei entender como os saberes apreendidos em sala de aula poderiam contribuir para o meu ato educativo. O ingresso, como professor de Educação Física na Educação Básica, e a permanência durante três anos desvelou uma escola repleta de diferenças culturais, de ausências e de aprendizagens incompletas. Esse fato levou-me a buscar receitas de como fazer e lidar com os alunos e de como encarar as dificuldades do início da carreira docente. Contudo, buscava isso sozinho, não me aproximava de colegas, pois imaginava que os acontecimentos que alimentavam minhas dificuldades e

minhas angústias eram singulares, e que estavam vinculados as minhas limitações pessoais.

Essa trajetória inicial somente foi entendida quando ingressei como professor no Ensino Superior, agora como professor, e passei a entender que as dificuldades da docência ocorrem em diferentes contextos e de diferentes formas. Tornar-se professor não é um momento, e sim um percurso, um caminho que se faz caminhando (FREIRE, 1996). As sensações de angústia e de felicidade passaram a ser presentes e alternavam-se constantemente durante o meu ato educativo no Ensino Superior. O sentimento de culpa pela dificuldade de aprendizado dos estudantes e o descaso com o planejamento que desenvolvia foram responsáveis pela primeira vontade de desistir da carreira docente.

Neste caminhar, os diálogos com colegas, as trocas de experiências com o coletivo que se formava, contribuíram para minha compreensão sobre o que acontecia ao meu redor, talvez por me tornar cada vez mais parte daquela cultura. Foi neste contexto que me deparei com Huberman (1995) apontando dois sentimentos comuns no início da carreira do professor (ciclo que aparece até os quatro anos de docência), a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência traduz o que o autor chama de choque do real. Caracteriza-se no confronto inicial com a complexidade da prática educativa, tendo em vista a formação do professor a partir de um paradigma técnico-instrumental. Uma formação que distancia os conhecimentos aprendidos pelo professor, nos bancos universitários, do que realmente acontece no contexto escolar. Já a descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação da responsabilidade docente, por sentir-se colega em um determinado corpo profissional.

Isso me fez pensar que as mudanças sociais que acontecem constantemente em nossa sociedade e os valores atribuídos à educação pela formação cultural de seus cidadãos contribuem para que o professor esteja em constante alerta quanto à sua prática educativa. Marcelo Garcia (2009) analisa que estamos entrando em uma sociedade que exige dos professores uma permanente atividade formativa, cujo trabalho docente ultrapassa os muros da escola e assume proporções que avançam para a formação moral, ética e familiar.

Para o autor, converter-se em professor é uma ação que se estende pelo resto da vida, portanto, ele entende que o professor que chega à instituição formativa não é um vazio de experiências, mas sim um sujeito que apresenta crenças e histórias de vida que interferem na construção da identidade dos estudantes. Em alguns casos, essas crenças são tão fortes que o processo de formação inicial não consegue exercer influência sobre as maneiras de encarar certos acontecimentos. Marcelo Garcia (2009) ainda aponta que existe um distanciamento entre teoria e prática, de forma que os futuros professores não conseguem interpretar o cotidiano escolar a partir do conhecimento teórico discutido nos bancos universitários.

Essas primeiras aproximações, entre as minhas experiências e a construção da identidade docente, me guiaram a investigar os primeiros anos da carreira do professor. Sobre isso, Tardif (2005) e Pimenta (2002) a carreira do professor, tem início nas primeiras aproximações com a realidade escolar, como estudantes, a identidade docente é construída a partir dos saberes aprendidos no processo formativo e na experiência docente. Portanto, “[...] os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas assim como a capacidade de refletir, evoluir e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 4).

Assim, a identidade docente e o seu processo de construção recebem um grande destaque. “A identidade docente não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto” (NÓVOA, 1995a, p. 16). A identidade docente é um lugar e um ambiente de diversos acontecimentos, lutas e contrapontos, onde o professor apropria-se da sua história pessoal e profissional para construí-la dentro de um processo complexo.

Para Mizukami (1996, p. 60),

Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional é, sob essa perspectiva, de fundamental importância quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade a toda a população, assumindo isso como a função social da escola.

Partindo do princípio de que, em estudos alicerçados no paradigma qualitativo, o problema de pesquisa vai se moldando no decorrer do processo de busca pelas informações e na interpretação das mesmas, como mecanismo e avaliação de onde estou e para onde vou, ousei traçar uma problemática delineada pelas minhas buscas neste momento. A vida do professor, uma área de investigação com grande relevância na comunidade acadêmica, e a curiosidade de como acontece a construção da identidade do professor de Educação Física, no início da carreira docente, levaram à construção da seguinte questão norteadora:

**Como os professores de Educação Física, iniciantes na carreira, constroem sua identidade docente a partir dos processos de socialização vividos na cultura escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS?**

A partir desse questionamento, outros surgiram buscando compreender tal fenômeno; sendo assim, são expostas as seguintes questões de pesquisa:

- Quais motivos, fatos e razões interferem na escolha pela carreira docente dos professores de Educação Física?

A presente questão pretende entender os motivos que levaram os professores de Educação Física a escolher a carreira docente.

- Como os sentimentos de descoberta e sobrevivência relacionam-se com o processo e a compreensão das dificuldades e dos desafios dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente?

As reflexões realizadas para construção desta tese mostram que o início da carreira está repleto de momentos e de conflitos pessoais e profissionais, tratados como sentimentos de descobertas e sobrevivência. Essa questão busca entender os momentos em que aparecem esses sentimentos e a possível relação da cultura escolar.

Como as relações sociais, dentro do contexto escolar, contribuem para a socialização de professores de Educação Física iniciantes na carreira docente? Quais elementos dessas relações sociais são mais significativos para o professor?

Essa questão visa entender as relações sociais no contexto escolar, direcionando a análise para a socialização docente dos professores de Educação

Física iniciantes, para a compreensão da existência de uma cultura escolar e para os elementos de rotinização da prática educativa.

Como os professores de Educação Física iniciantes mobilizam os seus saberes docentes durante o processo de socialização na cultura escolar?

Esse questionamento busca saber, do ponto de vista dos professores, como eles entendem que os saberes docentes são construídos no percurso docente e no processo de socialização na cultura escolar.

## 1.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

Considerando as questões deste estudo anteriormente destacadas, construí os seguintes objetivos:

### OBJETIVO GERAL:

Compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir da socialização que estabelecem com a cultura escolar, em duas escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

a) Descrever os caminhos percorridos que embasam a escolha pela carreira docente dos professores de Educação Física no início da carreira docente na RMEPOA;

b) Compreender como os professores de Educação Física apropriam-se dos saberes docentes e como estes são mobilizados na prática educativa na RMEPOA;

c) Compreender as expectativas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na RMEPOA;

d) Identificar os movimentos que tensionam as relações da cultura escolar com o desenvolvimento docente dos professores de Educação Física iniciantes na RMEPOA;

e) Compreender a construção da identidade docente de professores de Educação Física iniciantes na carreira docente a partir da socialização com o seu mundo de trabalho na RMEPOA;

## 1.2 POR QUE É IMPORTANTE ESTUDAR OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA DOCÊNCIA?

Este estudo se justifica com os argumentos de Nóvoa (1995 b) e Goodson (1995), quando observam a necessidade de as investigações sobre os professores no meio escolar estarem apoiadas no estudo sobre o percurso docente. Portanto, me reporto ao pensamento de Mizukami (1996, p. 63) ao narrar que “[...] as trajetórias profissionais entrelaçam-se estreitamente com situações específicas da vida pessoal de professores”. Nesse sentido, os caminhos que revelam a formação do futuro docente são acompanhados pelo entendimento que a aproximação com o contexto é tema gerador para todo o processo de formação inicial. Esse entendimento, que também é trabalhado por Pimenta (2002), mostra o acadêmico buscando, através da investigação educacional, o conhecimento sobre a cultura escolar. Contudo, apenas a formação inicial, separada das demais fases da vida pessoal e profissional do professor, não é suficiente para entendermos o seu processo formativo.

Huberman (1995) descreve o ciclo de vida dos professores, mostrando que estes atravessam, na sua carreira docente, diferentes fases que são construídas levando em consideração o seu tempo de atuação.

A fase da entrada na carreira é escolhida nesta investigação justamente para observar como o docente, no processo de tornar-se professor, constrói a sua identidade e estabelece parâmetros para desenvolver a sua prática educativa. Levei

em consideração nesse período, os professores se deparam com dificuldades, incertezas e, em muitos casos, o abandono docente. Para Mizukami (1996, p. 72),

[...] nesses anos iniciais com o ensino, vários aspectos aparecem como críticos e têm ênfase diferenciada entre os professores: o uso do tempo, o controle da classe, a disciplina, a organização e sequenciação dos conteúdos, os relacionamentos com os alunos, o domínio da matéria, a leitura dos diferentes alunos e de seus repertórios, o planejamento da aula para segmentos específicos da população dentre outros.

Partindo da ideia de que o sujeito imerso no meio só pode ser entendido dentro de uma complexidade de relações, suponho que a organização e a cultura escolar podem ser responsáveis e interferem na construção de um cenário de socialização docente, buscando elementos que fundamentem a ambientação do professor no início da carreira.

Acredito que este estudo pode contribuir para o desenvolvimento docente tanto do meio acadêmico, que se apropria dos seus resultados, quanto dos colaboradores com os quais foi realizada a investigação. A partir desta investigação sobre a cultura escolar e a construção da identidade docente, sugiro desenvolver uma rede de conhecimentos que interfiram positivamente na comunidade escolar. Ainda, levando em consideração o processo de construção do referencial teórico, percebi que os estudos sobre o início da docência no campo da Educação Física ainda não recebem um trato avançado em programas de pós-graduação. Neste sentido, estudar a formação e desenvolvimento profissional de professores de Educação Física é uma temática atual e necessária, principalmente quando é destinado um olhar sobre os primeiros anos da carreira docente.

O primeiro capítulo da tese, foram apresentados os elementos que deram suporte para pensar o tema de investigação. Busquei apresentar os caminhos que percorri, no modelo de memorial, e apresento os primeiros pareceres sobre o início da docência e a formação de professores.

O segundo capítulo da tese, destinado ao referencial teórico, apresentou quatro grandes tópicos que embasam a construção analítica desta tese. Como integrante do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P EFICE), nesta seção, considerei importante apresentar as contribuições desse grupo na construção do

conhecimento sobre o professor de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre. O objetivo é apresentar e discutir as teses e dissertações produzidas pelos integrantes desse grupo relacionadas à formação de professores e à prática pedagógica na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Na seção seguinte apresento as primeiras aproximações com o marco teórico que foi escolhido, O Paradigma da Complexidade. Abordo as reflexões epistemológicas que alimentam esse paradigma, os conceitos e os entendimentos sobre educação, e apoio o texto em Morin (1991; 2005; 2008 d). Ainda aponto no referencial teórico os aspectos históricos da formação de professores de Educação Física, assim como me aproprio da pedagogia crítica, como marco teórico, para entender a formação de professores e a prática educativa. Apoio a escrita, principalmente, em Freire (1983; 1996) e Giroux (1997). Para finalizar o processo de construção da fundamentação teórica, discuto a produção do conhecimento sobre o tema professores iniciantes. Desenvolvo uma reflexão a partir da leitura de dissertações e teses sobre o professor no início da carreira e encerro com as incertezas e os desafios deixados pelas investigações. As decisões metodológicas são apresentadas no terceiro capítulo da tese, no qual justifico a etnografia educacional crítica como forma de estudar a cultura escolar e o professor de Educação Física no início da carreira docente. Também apresento os instrumentos de pesquisa, os colaboradores com quem pesquisei e os campos de investigação estudados.

As categorias construídas a partir da investigação de campo, com a utilização dos instrumentos que contribuíram para entender a cultura escolar e o fazer pedagógico e a prática educativa do professor, aparecem no quarto capítulo da tese (Achados e Encontros). Neste capítulo, apresento a descrição da realidade, explorando as falas e as observações por meio de três categorias, que dialogam com a fundamentação teórica e com o marco filosófico da tese. Encerro esta tese com a retomada dos pontos mais importantes de discussão, sugerindo algumas estratégias para entender, qualificar e apoiar o trabalho dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente. Ao mesmo tempo apresento as respostas aos objetivos propostos e a questão de conhecimento que foi apresentada para construção de uma tese de doutorado.

## CAPÍTULO 02 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

### **2 CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE ESTUDOS F3P EFICE PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RMEPOA: DE ONDE FALO**

Ao ingressar no Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P EFICE), deparei-me com um mundo de conhecimentos diferentes daquele que conhecia até então. Nele encontrei novos colegas, novas formas de tratar os objetos de pesquisa a partir da sua complexidade, aproximações teóricas definidas e parcerias entre pesquisadores que não conhecia pessoalmente; enfim, sistematizações sobre o aprender, sobre o conhecer e o como fazer pesquisa.

O primeiro passo para integrar-me à produção epistemológica do referido grupo de estudos foi conhecer o objeto de pesquisa do grupo. Foi então que na análise sintática do nome do grupo, compreendi a forma de pesquisar, o objeto de pesquisa e com quem o conhecimento é construído – abordagem qualitativa, formação de professores e prática educativa de professores de Educação Física. Molina Neto e Molina (2009) apontam que, ao reconhecer as limitações e contradições dos discursos políticos sobre a escola pública, despertou o interesse desse grupo em entender a Educação Física e seus atores no contexto escolar. Contudo, esse conhecer não é alimentado pela tentativa de explorar o sujeito e o objeto, e sim foi eleito como “[...] premissa epistemológica para pesquisar e aprender com o professorado de Educação Física” (MOLINA NETO; MOLINA, 2009, p. 13). Bossle (2008) e Silva (2007) observam que esse coletivo que compõe o Grupo de Estudos F3P EFICE tem centrado suas investigações, nos últimos 15 anos, em produzir conhecimento sobre a temática formação e trabalho docente na RMEPOA. Para dar conta do reconhecer a cultura escolar, o F3P EFICE tem realizado

pesquisas qualitativas e, predominantemente, etnográficas desde sua formação inicial, em 1997.

O pesquisar com os professores contribuiu para esse grupo compor um repertório de investigações que tratam sobre a complexidade da prática educativa do professorado de Educação Física a partir da pedagogia crítica como perspectiva epistemológica. Nesse sentido, o debate que acontece nos estudos do grupo de estudos toma como referência a tese intitulada: “A Cultura Docente do Professorado de Educação Física das Escolas Públicas de Porto Alegre” (MOLINA NETO, 1996). Esse estudo buscou compreender a cultura particular do professorado de Educação Física, seu lugar, seu desenvolvimento docente, o chegar a ser e as interações que levam a cabo no seu fazer cotidiano, dentro de um contexto específico e com características tão singulares como são as escolas públicas do sul do Brasil.

O estudo de Molina Neto (1996) foi realizado em quatro escolas da rede pública de ensino de Porto Alegre e apresentou como colaboradores<sup>1</sup> da investigação 20 professores de Educação Física com diferentes experiências e características de prática educativa. A etnografia educativa crítica foi escolhida como procedimento metodológico para responder as questões de pesquisa.

Em suas considerações transitórias, Molina Neto (1996) indica que a prática educativa do professorado de Educação Física em Porto Alegre é uma categoria que se desenvolve na escola e que depende das relações sociais demarcadas pelos modelos socioeconômicos de um contexto histórico. Entendo essa tese de doutorado como um marco para a compreensão da cultura docente do professor de Educação Física, a qual alicerça a construção do Grupo de Estudo F3P EFICE. A partir dessa tese, o grupo de estudos desenvolveu propostas de investigação que buscam dar voz aos professores e conhecer o fazer pedagógico dentro das instituições de ensino.

Apresento descrições e análises sobre a produção do Grupo de Estudo F3P EFICE, quanto às seguintes temáticas: formação permanente, trabalho docente, planejamento pedagógico, prática educativa e construção da identidade docente na RMEPOA. Justifico a importância dessa aproximação com as teses e dissertações

---

<sup>1</sup> O termo colaboradores da pesquisa delimita a perspectiva da participação dos sujeitos na investigação. Esse termo trata de encarar o pesquisado como protagonista na pesquisa.

do grupo de pesquisa, partindo da necessidade de compreender os caminhos que levam os pesquisadores a buscar respostas a um determinado problema de pesquisa e entender como se configuram as decisões metodológicas que melhor se adaptam aos estudos. Essa descrição serve também para contribuir na descoberta dos caminhos percorridos pelos colegas que constroem o conhecimento dentro desse grupo de estudos, bem como facilita o processo de aprendizado, visto que considero a ação coletiva importante para a construção do conhecimento e a socialização determinante desse mecanismo.

## 2.1 TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS PELO F3P EFICE NA RMEPOA

A partir de sua história de vida docente, com inquietações sobre as transformações do ensino público, Günther (2000), em sua dissertação de mestrado<sup>2</sup>, propôs compreender o significado das diversas atividades de formação permanente para os professores e as possíveis influências que podem provocar a sua prática pedagógica cotidiana.

Nos trabalhos estudados, quanto grupo de estudo já constituído, aponto essa dissertação como a primeira a utilizar o termo *decisões metodológicas* como forma de referir-se à metodologia do estudo. Para Günther (2000, p. 69), “Isso implica fundamentalmente em tomar decisões, escolher caminhos e procedimentos que busquem esclarecer dúvidas já existentes, bem como provocar novas indagações e possibilitar a descoberta de novos caminhos”. Fizeram parte da pesquisa 14 professores de Educação Física, de quatro escolas, escolhidas a partir da representatividade tipológica, ou seja, características singulares e coletivas que definem, com maior proximidade, os sujeitos que compõem os contextos estudados (MOLINA NETO, 2004). O estudo foi caracterizado como qualitativo e interpretativo. Além disso, a autora o especificou como um estudo etnográfico, uma vez que

---

<sup>2</sup> Formação permanente de professores de Educação Física na RMEPOA no período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas.

procurou interpretar a realidade estudada a partir de seus significados para os sujeitos nela envolvidos, e não apenas a partir de sua própria leitura (GÜNTHER, 2000).

A autora propôs a validade interpretativa, assim como Molina Neto (1996), como forma de validação das informações coletadas pelos professores. Ela demonstrou um comprometimento na construção de caminhos metodológicos apoiados nos aspectos éticos, durante a coleta das informações, ao possibilitar aos colaboradores uma análise sobre as falas proferidas nas entrevistas. Para isso, após a transcrição das entrevistas, Günther (2000) organizou uma exposição das falas para os colaboradores. Esse movimento despertou nos colaboradores um sentimento de encontrar-se na pesquisa e também um estranhamento sobre o que pensam e fazem. Julguei essa escolha bastante apropriada para o momento, tendo em vista que os professores tornaram-se protagonistas na construção das categorias de análise, estabelecendo uma relação colaborativa entre pesquisador e pesquisado.

O estudo de Günther (2000) ainda aponta o que esse fato reflete na construção de um conhecimento baseado nas experiências individuais e que cada sujeito apresenta impactos diferentes dessa construção. Em uma realidade de formação pautada no modelo prático reprodutivista, a proposta de escola ciclada não teve apoio imediato de alguns, porém foi reconhecida por outros. No entanto, a busca individual e a formação permanente proposta pela SMEDPOA foram fatores determinantes para o desenvolvimento profissional e do trabalho docente.

Ainda sobre o tema tratado por Günther (2000), a justificativa da dissertação de Wittizorecki (2001) é pautada na sua experiência como professor em escola pública, observando os dilemas e reflexões acerca do trabalho docente de professores de Educação Física. Outra motivação foi a participação, como acadêmico na formação inicial, em programas de iniciação científica, onde, segundo o próprio autor, despertou a paixão por pesquisar. Wittizorecki (2001) propõe como objetivo do estudo examinar e compreender o trabalho dos professores de Educação Física a partir de sua própria interpretação, ou seja, como constroem seu trabalho nesse contexto peculiar da RMEPOA.

O estudo etnográfico foi desenvolvido em quatro escolas da Zona Leste de Porto Alegre na Região do Morro da Cruz. As escolas foram escolhidas a partir da diversidade tipológica, mantendo o equilíbrio entre as que implantaram há mais e há menos tempo a proposta de ciclos de formação e as escolas com maior e menor tempo de existência. A escolha pela região de instalação das escolas ocorreu com o objetivo de facilitar a presença do pesquisador, sabendo que esse modelo de pesquisa exige grande tempo de presença no campo de investigação.

Wittizorecki (2001) desvela, a partir de narrativas, observações e análises dos documentos e a compreensão dos colaboradores da pesquisa sobre o seu trabalho docente. Para esses sujeitos, ser professor é algo que vai além da tarefa de regência; eles compreendem o seu papel social como formadores, considerando que a sua atuação abrange escola, alunos e comunidade na qual convivem diariamente. Contudo, a carga de trabalho e as condições estruturais a que os professores da RMEPOA estão submetidos dificulta o processo de reflexão e ação coletiva em prol da construção do conhecimento e da análise de seu trabalho docente.

Levando em consideração a ação coletiva, Bossle (2003) buscou compreender os significados atribuídos pelos professores de Educação Física ao planejamento de ensino e à sua prática educativa cotidiana nas escolas da RMEPOA. Assim como Günther (2000) e Wittizorecki (2001), e embasado no pensamento freiriano, Bossle (2003) justificou o estudo sobre a temática planejamento a partir de suas experiências e de seus questionamentos durante o trabalho docente. O autor considera os estudos etnográficos como formas de compreender o que fazem os professores das redes de ensino (estadual, municipal e ou particular) e que significados atribuem a suas práticas, possibilitando a reflexão sobre o que se faz nas escolas.

Para a escolha das escolas, Bossle (2003) organizou os critérios da seguinte forma: equilíbrio entre o número de alunos, tempo de existência da escola e tempo de implementação do currículo ciclado. Ele buscou esse equilíbrio numérico pensando no maior e menor tempo, em cada uma das categorias, assim como escolheu as escolas da Zona Leste e Norte de Porto Alegre pensando na facilidade de deslocamento, tendo em vista a proximidade com sua moradia, já que iria passar significativa quantidade de tempo imerso na realidade estudada. Dessa forma, foram

selecionadas quatro escolas com características estruturais, culturais e socioeconômicas que se contrapunham, buscando uma análise apoiada em diferentes contextos, a fim de observar diferentes significados.

Esse mesmo formato de seleção ocorreu para a escolha dos professores de Educação Física, que fizeram parte como colaboradores da pesquisa: professores com maior e menor tempo de magistério, maior e menor tempo de atuação na rede municipal, maior e menor tempo de atuação na escola, professores que atuam em uma ou mais escolas da RMEPOA. Esse movimento dá conta da representatividade tipológica tratada nos trabalhos de Molina Neto (1996) e Günther (2000).

Bossle (2003) aponta nas suas considerações finais que a RMEPOA impõe limitações na construção do planejamento coletivo dos professores. O planejamento, mesmo que coletivo, apresenta distanciamentos com a proposta político pedagógica da escola, a consequência disso é limitada compreensão sobre o como fazer na escola. Ainda na compreensão sobre o planejamento dos professores, o autor destaca que o tempo é elemento de extrema importância para que possam dialogar com as propostas curriculares coletivamente.

Santini (2004) propôs compreender o abandono da carreira docente dos professores de Educação Física da RMEPOA. O ponto de partida que levou o autor a desenvolver o estudo está apoiado no fato de que ele, como professor experiente (com 20 anos de profissão, no período em que estava desenvolvendo sua dissertação), muitas vezes encontrou professores sentindo o peso do tempo afetar física e psicologicamente o trabalho docente. Em decorrência disso, os professores, várias vezes, solicitaram licença-saúde por ansiedade, depressão e estresse.

Neste sentido, poder-se-ia pensar que essas reações emocionais e corporais estivessem, entre outras, a falta de estímulos das instituições com os professores para desenvolver um ensino de qualidade; os currículos inadequados para a formação dos jovens; as decepções de professores com o ensino público e as deficientes condições de trabalho do professor. Esses fatores apontam para um desgaste profissional que leva muitos professores ao abandono do próprio trabalho optando por uma nova profissão (SANTINI, 2004, p. 11).

A presença desse professor cansado, desestimulado e sem perspectiva gerou questionamentos que deram suporte à construção do estudo de Santini (2004). Dessa forma, o autor preocupou-se em estudar a Síndrome de *burnout* (Síndrome

de esgotamento profissional), não com a intenção de diagnosticar, mas de compreender os motivos que encaminham esses professores da RMEPOA a abandonarem o trabalho docente ou manterem-se na lida profissional, mesmo desestimulados.

Santini (2004) levanta uma discussão afirmando que os cursos de licenciatura, na sua grande maioria, são noturnos e que, por esse fato, existe uma dissonância entre a teoria e a prática. Uma afirmação um tanto fundamentada no senso comum, tendo em vista que o foco do estudo é o professor de Educação Física e, na sua base curricular, existe uma aproximação direta com a prática.

No seu aspecto metodológico, o pesquisador buscou uma familiarização com esses instrumentos através de um estudo preliminar, com professores de Educação Física (quatro) que apresentaram as mesmas características dos colaboradores que iriam compor o estudo final. Esse estudo preliminar também foi apontado por Günther (2000), Wittizoreck (2001) e Bossle (2003) com a finalidade de analisar e testar os mecanismos de busca pelas informações. A partir da análise do quadro de solicitação de licenças médicas, com classificação “F” pelo Código Internacional de Doenças e diagnosticado pelo setor de Biometria Municipal, 15 professores foram selecionados e convidados a participar do estudo.

As conclusões descritas por Santini (2004) mostram que não é possível esclarecer as etapas do desenvolvimento da Síndrome de esgotamento profissional. Contudo, é necessário entendê-la como um processo. A crítica que faço ao formato que o autor utilizou para estabelecer quem seriam os colaboradores vai justamente ao encontro da dificuldade em diagnosticar a síndrome, tendo em vista que esta se manifesta de diferentes formas, sendo resultado de diversos acontecimentos, cujo diagnóstico pode ser confundido com estresse ou sentimentos de desmotivação profissional, e não, necessariamente, a Síndrome de *burnout*. Essa preocupação foi explanada nas conclusões do autor, buscando abordar a relação da referida síndrome como produto de uma interação negativa entre o local de trabalho e os alunos (SANTINI, 2004).

Santini (2004) também destaca que o processo impositivo do modelo educacional da RMEPOA (por ciclos) desrespeitou a individualidade das escolas, cuja participação foi mínima, contribuindo para a insatisfação docente. Isso foi

associado aos diferentes papéis exercidos pelos professores dentro da sua escola, que muitas vezes desenvolvem uma descaracterização da identidade do professor. Essa descaracterização da identidade docente também foi percebida pelo autor quando as falas dos colaboradores tocam na categoria violência. Muitos professores que participaram da pesquisa sofreram violência por parte dos alunos, fato que os obrigou a reorganizar seus planejamentos e tornou-se fonte de insatisfação, estresse e exaustão emocional.

Günther (2006) volta a contribuir para a construção do conhecimento sobre a realidade dos professores de Educação Física na RMEPOA em sua tese de doutorado. A autora, nesse estudo, procurou compreender as representações dos professores investigados sobre currículo. Günther (2006) observa que o incentivo em buscar essa investigação está alicerçado na experiência no mestrado e no ingresso como professora concursada na RMEPOA.

Günther (2006) fez emergir, em suas análises, a dicotomia que existe em relação aos paradigmas que entrelaçam a Educação Física. Um exemplo destacado, para dar materialidade a essa afirmação, foi a escolha pelos professores por cursos de formação permanente fora do contexto escolar. Isso decretou uma aproximação ao paradigma dominante que dá sustentação às ciências naturais e exatas.

Ao mesmo tempo que isso é observado, a pesquisa de Günther (2006), passados dez anos da implantação dos ciclos de escolarização, mostra um avanço no processo de ampliação do trabalho coletivo nas escolas da RMEPOA. Contudo, o fato de algumas escolas apresentarem um grande tensionamento, negando a importância da implantação da escola ciclada, foi considerado uma estagnação no ponto de vista dos avanços pedagógicos encontrados pela investigação. Günther (2006) ainda observa que, nos últimos dez anos, tendo em vista a data de construção da tese, foi percebido, junto aos professores, um interesse individual sobre os aspectos metodológicos da pesquisa. A autora relatou que alguns professores buscaram uma melhor compreensão sobre isso a partir da leitura da sua dissertação e da construção das categorias na tese. O resultado desse interesse individual foi a busca por cursos de pós-graduação pelos professores de Educação Física da RMEPOA. Para dar conta disso, Günther (2006) propõe a aproximação entre Secretaria Municipal de Educação (SMED) e universidade, procurando

estreitar os laços entre o que se pesquisa e com quem se pesquisa. A forma de entender o colaborador da investigação, atribuindo a ele o protagonismo dos achados, demarca as intenções e os olhares do grupo de estudo F3P EFICE para com a RMEPOA.

Diehl (2007), em sua dissertação de mestrado, buscou analisar a influência que as profundas mudanças sociais têm sobre o Projeto Escola Cidadã, sobre a adoção do currículo em ciclos de formação, e, especificamente, sobre a ação pedagógica dos (as) docentes de Educação Física em seus espaços de trabalho.

Assim como Günther (2000), Wittizorecki (2001), Bossle (2003) e Günther (2006), o estudo de Diehl (2007) foi caracterizado como uma etnografia educacional crítica, mas que recebe influência do materialismo dialético, como matriz teórico-filosófica no processo de compreensão das informações.

Woods (1995) diz em sua análise que a aplicação da etnografia à educação favorece e orienta as ações para melhorar o ensino, funcionando como uma ponte para superar o reconhecido abismo entre investigadores e professores, entre a prática docente e a investigação educativa e entre teoria e prática (DIEHL, 2007, p. 16).

Para a escolha das escolas, a autora utilizou o critério da adesão à concepção de escola cidadã. Dessa forma, foram selecionadas escolas que iniciaram as atividades dentro dessa concepção e escolas que já existiam e implantaram posteriormente o projeto. A partir desses critérios, levando em consideração a tipologia das escolas, as experiências dos professores e as escolas ainda não pesquisadas pelo grupo, fizeram parte da pesquisa duas escolas e sete professores de Educação Física da RMEPOA.

Diehl (2007) aponta, nos achados da pesquisa, que as transformações sociais interferem nos caminhos percorridos pelos sujeitos que nela convivem. Ele apresenta ainda que o fluxo ou deslocamento interno dos docentes da RMEPOA para diferentes regiões da cidade mostra mudanças na prática pedagógica que refletem no cotidiano pessoal e profissional dos professores. A autora acredita que esse fluxo migratório seja responsável pela dificuldade de implantação de uma escola democrática para as turmas isoladas constituírem-se como grupo. Esse fato é preponderante para o processo de socialização do professor, pois, para que este construa a sua identidade no contexto escolar, é preciso que vivencie, que experimente a escola. Esse contato com a cultura escolar é ponto de partida para

fazer parte do coletivo que compõe a escola, constituindo agente construtor dos significados que nela existem.

Nessa mesma discussão Sanchotene (2007) dedicou-se a compreender a relação que se estabelece entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a prática educativa por eles desenvolvida em uma escola da RMEPOA. Esse objetivo foi alcançado através de um estudo etnográfico em uma escola da RMEPOA com sete professores de Educação Física. A escolha pelos colaboradores tratou de dar conta de diferentes características, levando em consideração as diversas etapas de desenvolvimento docente e as variadas experiências quanto às práticas educativas.

Silva (2007), também em um estudo de caso que originou sua dissertação de mestrado, se propôs a entender como ocorre o processo de identificação docente dos professores de Educação Física na RMEPOA. Fizeram parte da pesquisa cinco professoras de uma escola, que buscaram explicar o processo de construção de sua identidade através de narrativas escritas, apoiadas nas histórias de vida das mesmas.

Nas conclusões transitórias, mais uma vez aparece a concepção *dar voz aos professores* e a construção da identidade a partir de um coletivo docente, chamado por Silva (2007) de *a cultura coletiva*. A autora entende que a cultura coletiva contribui para o processo de compreensão da autonomia docente. As narrativas apresentadas no trabalho esclarecem que esse coletivo não é pelo contato com os professores de Educação Física, e sim com os professores de outras disciplinas.

Esse estudo mostra que o objeto de investigação do Grupo de estudo F3P EFICE está debruçado na tentativa de compreender a construção do ser professor. Nesse sentido, contribui interligando a identidade docente com o trabalho coletivo no interior da escola. O mesmo destaca que a construção da identidade não é um movimento singular, pois o professor apropria-se de diferentes experiências que compõem o seu repertório. Portanto Silva (2007) associa essa construção à identificação, que é resultado dos diferentes momentos que o professor vivencia na sua prática educativa.

Sobre a cultura escolar, Santos (2007) contribui com seu estudo para identificar e compreender como estudantes negros da RMEPOA constituem-se nas

interações sociais e como essas construções manifestam-se na cultura estudantil e na Educação Física escolar. A busca desse objetivo ocorreu através de investigação qualitativa apoiada em análise de documentos, observação participante, diário de campo, grupos de discussão e entrevista semiestruturada. Foram escolhidas duas escolas, através da representatividade tipológica, levando em consideração a participação em cursos de extensão sobre educação antirracista e antidiscriminatória. Essas instituições de ensino, após a participação nessas atividades de extensão, desenvolveram projetos educacionais sobre o tema racismo que envolviam professores e alunos.

O estudo sobre a cultura escolar configura como um tema central no Grupo de Estudos F3P EFICE. Bossle (2008) contribui, com sua tese de doutorado, buscando compreender como os professores de Educação Física da RMEPOA concebem e constroem o trabalho coletivo nas escolas. O ponto de partida da pesquisa está no resgate das interpretações trazidas em sua dissertação de mestrado, cujo foco de investigação era o trabalho coletivo dos professores.

O autor selecionou uma colaboradora privilegiada, que já havia exercido funções administrativas e pedagógicas dentro da escola. A participação desta se estabelece na busca pela compreensão das informações sobre o processo, não somente na construção das práticas educativas, mas, de maneira significativa, sobre a gestão da construção do trabalho docente coletivo que é realizado na escola (BOSSLE, 2008).

A escola escolhida como um dos palcos de investigação na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre recebeu o nome de "Ilha da Utopia", a fim de manter o sigilo de sua identidade. Ressalta-se que o processo de negociação com o campo não foi muito tranquilo, pois a diretora da escola relatou problemas quanto aos aspectos éticos de pesquisas que já tinham sido realizadas naquela escola.

Bossle (2008) mostrou um avanço nos estudos até agora apresentados, desenvolvendo uma tese para compreender o trabalho docente consigo e com a cultura escolar na qual está inserido. O referencial abordado pelo autor demonstra que a autoetnografia é uma forma de estudo que possibilita identificar narrativas que se posicionam de maneira crítica sobre a própria subjetividade, em relação ao próprio indivíduo situado em uma sociedade e em uma cultura, relativamente aos

outros. Dessa forma, o autor realizou a autoetnografia na escola na qual foi nomeado para assumir uma vaga de concurso prestado e aprovado anos antes de ingressar no campo de investigação. À esta escola, propôs a alcunha de “Olho do Furacão”, pois encarou variados conflitos, traduzidos muitas vezes em violências de diferentes formas, que nela existiam; e, como um novato no espaço escolar, sofreu com as dificuldades expostas pela cultura escolar.

Em suas considerações transitórias, Bossle (2008) destaca a importância da autoetnografia como uma abordagem inovadora para tratar o objeto de pesquisa dentro da Educação Física como área de conhecimento. Os achados demonstram que os professores em uma realidade com constantes conflitos culturais, cuja violência relatada reflete o que acontece fora dos muros da escola, deparam-se com o trabalho coletivo que é afogado pelo individualismo criado como forma de defesa por parte dos outros professores. O “Olho do Furacão” é representado como um espaço de individualidades, em que a comunidade escolar abriga-se em “*bunkers*” para não ser levada pelas “rajadas de vento”.

[...] posso interpretar que a organização coletiva das comunidades no entorno das duas escolas que este estudo foi realizado, pode ser um fator importante para que ocorra ou não o trabalho docente coletivo no interior da escola. O reflexo disto foi o trabalho coletivo encontrado na “Ilha da Utopia”, que no seu projeto pedagógico já aborda uma idéia de coletividade para dar conta do indivíduo. Nesse modelo, a coletividade está presente em todas as ações, inclusive na participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas e administrativas da instituição (BOSSLE, 2008, p. 258).

Ainda em relação ao trabalho docente e à cultura escolar, agora em sua tese de doutorado, Wittizorecki (2009) propôs identificar, na perspectiva dos professores de Educação Física da RMEPOA, que mudanças sociais influenciam o seu trabalho docente. Ao mesmo tempo, dedicou-se a compreender como os professores experimentam as mudanças, produzindo respostas e enfrentamentos às demandas sociais, culturais e educacionais na comunidade escolar em que atuam.

Nota-se, mais uma vez, um avanço metodológico nos estudos do Grupo de Estudos F3P EFICE, pois novas estratégias vão aparecendo e tomando corpo nas pesquisas. Wittizorecki (2009) contribui desenvolvendo a tese a partir da história de vida dos professores e toma isso como decisão metodológica para alcançar o objetivo do estudo. Contudo, a perspectiva adotada nessa pesquisa, através da história de vida, embasa uma investigação que, além de pesquisar os professores,

pesquisa com os professores. Essa investigação trata de adotar uma postura na qual os colaboradores da pesquisa e o pesquisador aprendem.

[...] pesquisar com histórias de vida trata de romper uma racionalidade instrumental de concepções de formação de professores e investir numa compreensão contextual dos processos educativos onde as valorações pessoais, emocionais, técnicas e políticas acerca desses, ganham especial importância (WITTIZORECKI, 2009, p. 53).

Em suas considerações transitórias, o autor observa que o ato de pesquisar histórias de vida foi marcante para a sua trajetória e uma inovação ao compartilhar vidas de outras pessoas, revirar fotos, conhecer temas raros aos docentes, insistir em questões delicadas, desnudar suas convicções (WITTIZORECKI, 2009). Essas ações remetem à descrição de alguns achados: os professores percebem a influência da vida social na organização do seu trabalho, a família passa a tomar um lugar de preferência em relação às atividades laborais; foi percebida uma significativa influência na ordem do trabalho docente, em decorrência das reestruturações na RMEPOA. Os professores colaboradores mostraram a perplexidade dos diversos mundos presentes no cotidiano escolar.

Os estudos apresentados estão demarcados pela característica do Grupo de Estudos F3P EFICE. Pesquisar tornou-se um ato coletivo, os sujeitos, professores de Educação Física da rede, assumem o papel de colaboradores, portanto protagonistas dos achados. As pesquisas são realizadas com os professores e tal perspectiva vai ao encontro de Morin (2008d), que observa e faz críticas à exploração do sujeito, do ator do palco de investigação, ideia presente no paradigma empírico analítico.

Os achados do grupo de estudos mostram que o conhecimento é elaborado no cotidiano durante o trabalho dos professores. A construção desse conhecimento está refletida nas experiências, ora individuais, ora coletivas. Wittizorecki (2001) observa que a organização escolar interfere no processo reflexivo do professor sobre o trabalho, que visa compreender o conhecimento construído na cultura escolar e as relações sociais nas quais eles estão inseridos. A etnografia recebe grande destaque, pois possibilita um estudo aprofundado sobre a realidade vivida (MOLINA NETO, 1996; WITTIZORECKI, 2001; BOSSLE, 2003; GÜNTHER, 2006; DIEHL, 2007; BOSSLE, 2008).

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. Contudo, Bossle (2008) afirma que a RMEPOA muitas vezes impõe limitações e impossibilidades para a socialização docente. Os estudos, debatidos nesta sessão, relatam a existência de um trabalho fragmentado e a necessidade de buscar o trabalho coletivo. A cultura coletiva, produto das relações sociais, torna-se objeto de pesquisa do grupo, para entender o trabalho coletivo dos professores de Educação Física (SILVA, 2007).

A organização fragmentada do trabalho docente e o distanciamento da organização educacional do professor alimentam a individualidade docente, abordando decisões para o coletivo que não foram discutidas na massa docente. Santini (2004) atribui a isso a descaracterização da identidade do professorado e o desenvolvimento da insatisfação e da exaustão quanto ao trabalho docente.

Esses elementos, encontrados nos estudos desse coletivo, contribuem para determinar algumas escolhas que fizeram parte dos caminhos metodológicos e da lente epistemológica da presente tese de doutorado. Compreendo que entender o coletivo de professores de Educação Física, que faz parte da cultura escolar, é determinante para estudar o processo de entrada na carreira, tendo em vista que esse momento carece de trocas e que a visão do professor precisa se descortinar das ações debruçadas no racionalismo técnico-instrumental. Pesquisar a entrada de professores iniciantes na carreira de docência carece de um olhar sobre toda a organização escolar, um olhar que perceba o processo de construção cultural e como os professores, na escola, constroem sua identidade. Os estudos do Grupo F3P EFICE contribuem nesse processo trazendo a etnografia como procedimento metodológico que auxilia na compreensão da cultura escolar e sua influência no coletivo da escola.

Compreender a cultura escolar é mergulhar na complexidade, tratar do processo de entrada na carreira é entender e estar atento ao espiral de relações sociais que existe no contexto estudado. Para embarcar na jornada de busca por esses entendimentos, é necessário avançar no pensamento e compreender que a cultura é construída dentro de um paradigma de pensamento que não é simplificado, mas complexo. Portanto, busco compreender o mundo vivido pelos professores

iniciantes dentro da cultura escolar, com base no paradigma da complexidade. Para isso, passo a apresentar a obra de Edgar Morin, trazendo elementos que se transpassam na temática de pesquisa, ou seja, a construção da identidade dos professores de Educação Física iniciantes, imersos na complexidade da cultura escolar.

### **3 MARCO TEÓRICO: O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE, PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

O objetivo desta seção é apresentar o entendimento sobre o paradigma da complexidade, proposto por Edgar Morin. O paradigma da complexidade acompanhou todos os caminhos na construção desta tese, alcançando a perspectiva de lentes epistemológicas que ajudaram a observar o fenômeno estudado a partir de uma perspectiva sistêmica. Portanto, o referido paradigma é tratado como ponto de apoio para debater os achados da investigação e ancorar as análises e conclusões transitórias. Para isso, procuro apresentar e refletir sobre as propostas centrais apresentadas por Edgar Morin, que acompanham o desenvolvimento do paradigma da complexidade. As discussões aqui apresentadas buscam ancorar o debate sobre a organização escolar e as relações complexas entre os sujeitos que circulam na escola. O processo analítico promoveu uma análise sobre o trabalho exercido pelo professor dentro da escola e a contribuição do contexto socioeconômico na constituição da identidade docente e da prática educativa do professor.

Morin (1991) aponta que a ciência, no seu processo histórico de assumir a irrevogável missão de construção do conhecimento, está debruçada nos métodos de verificação empírico e lógico. Contudo, por toda a parte, o erro, a ignorância e a cegueira progredem ao mesmo tempo que o conhecimento é construído. Para explicar esse processo histórico, chamado de aventura por Morin (2008a), o autor retoma as discussões ocorridas no círculo de Viena, cujo grupo de cientistas lógicos e matemáticos almejou que a filosofia refletisse a imagem da ciência, “[...] isto é, que houvesse enunciados dotados de sentido, e que fossem baseados no que é observável e verificável” (MORIN, 2008d, p. 37).

No século XVII, a ciência começou a tomar outros rumos e a assumir outras posturas. Historicamente, os cientistas eram considerados amadores e muitos filósofos também assumiam a postura de cientistas, portanto “a atividade científica era sociologicamente marginal, periférica” (MORIN, 2008a, p. 19). A aproximação do conhecimento técnico e científico com as necessidades de uma sociedade em constante transformação econômica assume a postura de constituição de uma

sociedade tecnológica. Os interesses econômicos de desenvolvimento social financiam o conhecimento científico e fazem-no assumir um papel de destaque.

Morin (1991) posiciona-se relatando que a causa profunda do erro não está no próprio erro, ou no erro lógico, mas no modo de organização do saber em sistemas de ideias. Existe uma nova ignorância ligada ao desenvolvimento da ciência; o uso degradado da razão alimenta uma nova cegueira. O progresso cego e descontrolado do conhecimento são as ameaças mais graves à humanidade. Morin (1991) trabalha com um movimento epistemológico, o qual nomeia como *tomada de consciência*.

[...] essa ciência elucidativa, enriquecedora, conquistadora e triunfante, apresenta-nos cada vez mais, problemas graves que se referem ao conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma. Essa ciência libertadora traz ao mesmo tempo, possibilidades terríveis de ameaça do aniquilamento da humanidade. Para conceber e compreender esse problema, há que acabar com a tola alternativa da ciência “boa”, que só traz benefícios, ou da ciência “má” que só traz prejuízo (MORIN, 2008a, p. 16).

A ciência que se auto percebe como salvadora e redentora da humanidade para o progresso também fragmentado do conhecimento. Todo o conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos. O paradigma que ampara esse pensamento, separa e une, hierarquiza e centraliza. Essas operações estão além da lógica, estão encravadas na consciência e assumem princípios ocultos que governam a nossa visão (MORIN, 2008d).

Esse paradigma, que tem origem com Descartes no século XVII, controla a aventura do pensamento ocidental e conduz o pensamento para a abstração e a redução, o que Morin (1991) chama de *paradigma da simplificação*. Morin (1991) desenvolve a crítica ao observar que a ideia do pensamento científico é privar a possibilidade de refletir sobre e com o objeto de pesquisa, buscando isolar os grandes campos do pensamento científico (a física, a biologia e a ciência do homem). Nesse sentido, Morin (2008b) comenta que o paradigma da simplicidade é o conjunto de princípios de inteligibilidade próprios da cientificidade clássica e que, ligados uns aos outros, produzem uma concepção simplificadora do universo. Já o paradigma da complexidade se refere ao conjunto de princípios que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo.

Para alicerçar esse movimento, é necessário remediar qualquer tipo de disjunção desse ideal de ciência. Dessa maneira, surge uma nova simplificação do pensamento científico: a redução do biológico ao físico, do humano ao biológico. O ideal do conhecimento científico clássico era descobrir, por trás da complexidade aparente dos fenômenos, uma ordem perfeita legislando uma máquina perpétua.

Assim, chega-se a inteligência cega. A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os objetos a sua volta. Não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades chave são desintegradas. Passam entre as fendas que separam as disciplinas. As disciplinas das ciências humanas já não têm mais necessidade da noção de homem. E os pedantes cegos concluem daí que o homem não tem existência, senão ilusória. Enquanto que os media, produzem o baixo cretinismo, a universidade produz o alto cretinismo. A metodologia dominante produz um obscurantismo acrescido, uma vez que já não há associação entre os elementos disjuntivos do saber, já não há possibilidade de os reunir e de refletir sobre eles (MORIN, 1991, p. 16).

Morin (2008b) propõe algumas teses para destacar as características do modelo científico simplificador. A primeira refere-se ao alicerce que a ciência utiliza para se legitimar. A ciência, a partir do século XVII, materializa-se nos conhecimentos que contribuem para o melhor desenvolvimento industrial, portanto, econômico. Contudo,

Hoje em dia, estamos na época da *big science*, da técnico-ciência, que desenvolveu poderes titânicos. Todavia, é preciso notar que os cientistas perderam seus poderes que emanam dos laboratórios, esses poderes tão concentrados nas mãos dos dirigentes das empresas e das autoridades do estado (MORIN, 2008b, p. 126).

Esse modelo de ciência fomenta a pesquisa científica, que a torna institucionalizada e, ao mesmo tempo, busca dar conta da industrialização, tornando o trabalho especializado fragmentado, portanto. O resultado disso são pesquisas que privilegiam as temáticas que contribuem para o desenvolvimento tecnológico. O saber científico é feito para ser depositado nos bancos de dados e para ser usado de acordo com os meios e segundo as decisões das potências (MORIN, 2008a, p. 126). Esse trabalho “sem dono” é atribuído, por Morin (2005), a uma ideia de licenciamento sobre o conhecimento que é construído pelo cientista – ecologia da ação.

Isso significa que toda a ação humana escapa das mãos de quem a produziu e entra no jogo das interações múltiplas da sociedade. Esse movimento

pode resultar em um deslocamento para o sentido oposto da ideia inicial. Um exemplo são os manuais dos quais os professores se apropriam para desenvolver a sua prática educativa.

Contudo, esses materiais são originados de discussões filosóficas mais avançadas e no amparo de um paradigma simplificador. O professor busca a aplicação prática dessa proposta sem refletir e contextualizar sobre a realidade onde está inserido. Nessa perspectiva, o processo de constituição autônomo do trabalho do professor é substituído pela alienação sobre trabalho. Alienação na ideia de que o ato pedagógico é exposto, e não construído, em um esperado colegiado de decisões.

A problemática que é apresentada sobre o conhecimento científico está associada ao uso da ciência pela sociedade, conforme já mencionado. A produção do conhecimento científico tem destino, tem endereço. É construído um conhecimento que escorre como areia pelas mãos do cientista, que facilmente fica órfão. Esse processo de simplificação mostra que o pensamento científico elimina o sujeito, atribuindo a função de mero produto a ser avaliado e observado. Ele se movimenta, pensa e se reproduz dentro de uma matriz representativa, que reduz o sujeito a uma média ou a qualquer outra representação numérica.

Para Morin (2008a, p. 129),

O que nos salva é que, felizmente, temos uma vida dupla, uma vida tripla, não somos só cientistas, também somos pessoas em particular, também somos cidadãos, também somos seres com convicção metafísica ou religiosa e, então, podemos, nas nossas outras vidas, ter imperativos morais [...].

Em uma segunda tese sobre a ciência, Morin (1991) aponta uma nova forma de pensar e discutir a sociologia da ciência. É necessário um levante que discuta as questões éticas apontadas pelo desenvolvimento incontrolado da ciência. É necessário interrogar a ciência na sua história e procurar questionamentos para compreender a atividade científica.

Em sua terceira tese, Morin (2008c) propõe que se entenda a ação do homem não como uma ação simples, e sim uma ação complexa; *homo* é um complexo bioantropológico e biossociocultural. Pensar o homem com o pensamento simplificador é pensar em partes, e não no todo. É na pluralidade das ações do

homem que se pode compreender as instâncias complementares, antagônicas, dialógicas.

Essa discussão avança para os princípios éticos da ciência. Na quarta tese, Morin (1991) analisa que a ciência depara-se constantemente com as discussões éticas que ora corrompe, ora é corrompida por si mesma. Um exemplo colocado pelo autor é analisar os princípios éticos em situações críticas; as discussões transbordam a frieza humana, analisando a possibilidade de a ciência salvar ou “tirar” uma vida.

O morto-vivo, em coma prolongado, não é mais uma pessoa, contudo, manteve a forma e a marca da pessoa humana. A partir daí há uma disjunção entre a ideia de viver enquanto ser humano e de sobreviver biologicamente (MORIN, 2008a, p. 131)

São debates recentes, porém que acompanham as discussões sobre a ética e a moral do ser humano. Outro exemplo são as discussões sobre o aborto. Analisar o momento “certo” e ter a certeza de que existe ou não um ser humano em uma determinada situação é entender que o embrião é um ser humano em potencial.

Essa breve apresentação busca tratar aquilo que Morin (2005b) propõe como crítica ao conhecimento científico que embasa um pensamento simplificador, um pensamento que divide e que trata o objeto como um negócio economicamente rentável, ou uma possibilidade de engordar currículos que alimentam os bancos de dados, porém pouco contribuem para o desenvolvimento da humanidade. O pensamento complexo traciona seu modo de compreender as relações existentes nas esferas onde o fenômeno se flexiona. Entender a ciência é buscar se libertar das potencialidades destrutivas, é necessário um diálogo crítico e reflexivo das inter-relações entre ciência, verdade, técnica e política.

O conhecimento científico não faz mais do que provar suas virtudes de verificação e de descoberta em relação a outros conhecimentos. Verifica e aceita aquilo que considera válido para fins de investigação e estabelece a base do método científico. Esse método é capaz de ser libertador e, ao mesmo tempo, de criar terríveis possibilidades de subjunção.

Como uma forma de conceituar e não simplificar o pensamento complexo, Morin (1991) coloca primeiro que a complexidade é um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados. Em seguida, afirma que é o tecido de

acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos o que constitui o nosso mundo fenomenal. A complexidade se auto-organiza na desordem da natureza e dos acontecimentos. Essa desordem é o ponto chave de sua compreensão.

Enquanto a ciência positivista busca a ordem para poder legitimar o conhecimento científico, a complexidade entende que a desordem leva à auto-eco-organização que produz a autonomia (MORIN, 1991).

Complexidade é a qualidade do que é complexo. O termo vem do latim: *complexus*, que significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresenta ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo. (PETRAGLIA, 1995, p. 48)

O ponto central que embasa o pensamento complexo é distinguir, mas não separar. É importante distinguirmos os diferentes aspectos do nosso pensamento. Entretanto, o termo complexidade, enquanto definição, surgiu na obra de Edgar Morin só a partir do final dos anos 1960, advindo da cibernética, da teoria dos sistemas e do conceito de auto-organização (PETRAGLIA, 1995).

Para Morin (1991), o progresso da ciência está debatido com uma dialógica complexa, permanente, complementar e antagônica. Essa dialógica quer dizer que duas lógicas, dois princípios estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade. Nesse sentido, o homem é um ser unidual, biológico e cultural em um só termo. É possível entender que a dialógica está ligada na ordem e desordem, que indica a dialética entre o todo e as partes. Quanto a isso, Morin (2008a, p. 190) descreve a dialógica da seguinte forma:

Ao princípio dialógico precisamos juntar o princípio hologramático no qual, de uma certa maneira, o todo está na parte que está no todo, como um holograma. [...]. Nosso cérebro-mente produz o mundo que produziu o cérebro-mente. Nós produzimos a sociedade que nos produz.

A complexidade não é um método, mas uma forma de pensar, uma organização sobre como observar e tratar o objeto. A complexidade busca mostrar a existência da discussão mais profunda. Pensar a partir da complexidade é quebrar

esferas que delimitam o conhecimento para restabelecer as articulações com o que foi separado. “A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: junção de conceitos que lutam entre si” (MORIN, 2008a, p. 192).

O currículo escolar é mínimo e fragmentado, não oferecendo, através das disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno. As disciplinas não se integram, não se complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização que oferece a aprendizagem. O pensamento não é estático, mas indica movimento, e é isso que permite a elaboração do conhecimento. Essa forma de ver e compreender a ciência e a sociedade refuta o paradigma “simplificado” e privilegia o paradigma da complexidade. A inexistência dessas articulações demonstra que a escola ainda não definiu o seu papel no contexto histórico, social e político, carecendo construir sua identidade.

“Então, é a partir desse processo organizador de autoconhecimento que o indivíduo-sujeito transforma-se, constrói sua identidade e aprende sempre, colocando seu aprendizado em função de seu meio ambiente” (PETRAGLIA, 1995, p. 70-71). A construção da identidade da escola passa pela construção individual da identidade de seus membros. Estes são responsáveis pela construção da sua identidade e do conhecimento produzido na escola. Nessa afirmação, toda a comunidade escolar tem a responsabilidade sobre si e a instituição educativa.

É fundamental que o educador compreenda a teia de relações existentes entre todas as coisas, para que possa pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente. [...]. O subsídio de seu pensamento para a educação está na teoria e na prática do tudo se liga a tudo e é no aprender a aprender, que o educador transforma a sua ação numa prática pedagógica transformadora (PETRAGLIA, 1995, p. 73).

Morin (2005a) observa que esse movimento vai além da interdisciplinaridade, que é recebida como uma colaboração e comunicação entre as disciplinas. Contudo, é um movimento que ainda mantém muros que dividem o conhecimento em gavetas, em espaços destinados para o aprendizado formal, que compõem o currículo escolar materializado em disciplinas distantes entre si e da realidade da cultura escolar. Em contraposição a esse formato de currículo, o paradigma da complexidade estabelece a transdisciplinaridade, que oferece a articulação e o intercâmbio entre as disciplinas e, obrigatoriamente, a busca de todas

as relações que possam existir entre o todo e as partes que compõem o conhecimento. “A transdisciplinaridade, fruto do paradigma complexo, é fundamentada por uma epistemologia da complexidade, também estando presente em seu seio as interligações de sujeito-objeto-ambiente” (PETRAGLIA, 1995, p. 75).

Entender a escola a partir do paradigma da complexidade é observar as relações que os sujeitos desse contexto desenvolvem no percurso docente. Com a apresentação do paradigma da complexidade, faço um resgate do objetivo geral desta tese: Compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir da socialização que estabelecem com a cultura escolar, em duas escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS.

Compreendo que o paradigma da complexidade é uma lente epistemológica para observar e compreender a construção do ser professor, relacionando a vida docente com o seu percurso e analisando as relações que fazem com o emaranhado cultural da escola. Para alcançar o objetivo sob essa perspectiva, é necessário ver o movimento hologramático que estabelece a recursividade, características complexidade.

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. Nesse processo de aproximação, a próxima seção busca apresentar a construção histórica do processo formativo docente para, assim, observar esse movimento a partir do todo e das partes.

#### 4 ANÁLISE HISTÓRICA DA CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Início esta seção com Tardelli (2006) ao observar que, para entendermos o trabalho do professor, é fundamental compreendermos as ações representadas nos textos produzidos em situação de trabalho. Dessa forma, o objetivo desta seção, que compõe o referencial teórico, é apresentar algumas ideias que representam a constituição do professor como trabalhador da educação. Essa sistematização contribui para a compreensão da prática educativa e para a perspectiva de debater a prática pedagógica embasada na pedagogia crítica e no pensamento complexo.

Hypólito (1997) observa que o professor viu-se submetido às mudanças organizacionais que as instituições de ensino sofreram na constituição de uma educação sistematizada para dar conta da sociedade atual.

Essas formas de organização da escola, além de serem expressão material do desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade, impuseram um jeito de agir ao profissional do ensino que [...] foi historicamente construído e formado pelas relações sociais que se desenvolveram no interior do processo de trabalho na escola (HYPÓLITO, 1997, p. 17).

O caminho da construção da história auxilia no entendimento do ser professor nos dias atuais. Nesse sentido, em um período no qual a educação não apresentava uma organização burocrática, chamada por Aranha (2006) e Cambi (1999) de educação primitiva, o processo formativo era responsabilidade dos indivíduos mais velhos. Sua função retrata a necessidade de integrar o jovem, através de cerimônias, ao grupo social onde nasceu.

Para que a integração se complete, são realizadas novas cerimônias, rituais, as quais ocorrem, em geral, na época da puberdade. Eles simbolizam e determinam a transformação total do jovem, “refundição de todos ao seu ser”, explicitamente morte e novo nascimento (HUBERT, 1976, p. 8).

Nessas cerimônias, os jovens eram submetidos às diversas provas dolorosas e aos longos períodos de servidão, silêncio e jejum. Hubert (1976, p. 9) ainda descreve que “[...] por vezes o grupo imprime no indivíduo sua marca material distintiva, não apenas ornamentos e tatuagens, mas até cicatrizes [...]”. Nessa

sociedade, os primeiros professores eram aqueles responsáveis pelo direcionamento das cerimônias, sendo estes os feiticeiros, curandeiros, xamãs ou homens que consultam os espíritos familiares. Ser “professor” era uma atividade dos chefes de tribo; no entanto, devido ao número de tarefas destinadas a estes, o papel de “professor” passou a fazer parte de uma classe, de um sacerdócio especial. Estes eram responsáveis pela educação de todo o povo e, para exercer essa função, havia uma instrução mais elaborada e formal de futuros membros do sacerdócio, ministrada pelos atuais membros (PILETTI; PILETTI, 2002).

A figura do professor na história da humanidade segue os caminhos destinados à evolução ou à revolução da educação. Portanto, estudar e escrever sobre a história da construção do docente é estudar e também descrever sobre a história da educação. O ponto de partida escolhido para tratar dessa temática foi a civilização helenística, dentro do ponto de vista da educação grega. Nesse período, foram desenvolvidos, no centro da vida social, a instituição escolar e também a mudança dos princípios mitológicos para a racionalização do pensamento, ponto que transcende o período homérico para o clássico denominado de “milagre grego” (ARANHA, 2006). Ou seja, o pensamento racionalizado tomou a frente do pensamento mitológico. De fato, a nova concepção cultural, e do lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade, desenvolveu novas visões que moldaram a educação. “A educação grega estava, portanto, centrada na formação integral – corpo e espírito – embora, de fato a ênfase de se deslocar ora mais para o preparo militar ou esportivo, ora para o debate intelectual, conforme a época e o lugar” (ARANHA, 2006, p. 61).

Ainda no período homérico, o Estado se apropriava do jovem e, através de uma educação pública e obrigatória, eles passavam a conviver em comunidades constituídas por grupos etários. Esse modelo de educação também era privilégio das mulheres. O educador representava a figura espiritualizada e dramaticamente ativa na vida do indivíduo, reconhecendo-lhe qualidades que se refletem nos filósofos educadores ou nos pensadores da educação que devem iluminar os processos educacionais.

O termo que retrata esses princípios é denominado *Paideia*, palavra que, segundo Aranha (2006), não é possível traduzir, mas, para Cambi (1999), pode ser entendida como a formação do homem através do contato orgânico com a cultura.

Na gênese da concepção do processo de construção consciente do homem, introduzindo a ideia de intencionalidade, foi importante o papel dos filósofos gregos. Essa formação humanista, regida pela *Paideia*, apresenta um sentido referente à orientação aristocrática, “[...] já que os bens formados não poderiam se ocupar com as artes servis, ofício de escravos” (ARANHA, 2006, p. 63).

A educação grega, dualista, apresentava como preocupação a formação a partir do conhecimento da retórica, um modelo racional-filosófico destinado aos governantes (dominantes), e de um modelo “inferior”, não excelente, utilitário, de educação técnica, profissional e produtiva, não havendo preocupação com o uso não autônomo de inteligência, destinado aos *demos* (povo) (CAMBI, 1999). Aranha (2006) ainda contribui abordando o papel da figura conhecida como professor: “O menino era sempre acompanhado por um escravo<sup>3</sup>, conhecido como pedagogo” (ARANHA, 2006, p. 65). A palavra *paidagogos*, segundo a autora, apresenta como tradução literal a expressão “aquele que conduz a criança”.

Durante a política de exercício físico, nas *palestras* (lugar onde se luta), a responsabilidade pela orientação era do *pedótriba* (instrutor físico). Marinho (2005) aponta que o *ginasiarquias* era o mestre da ginástica, que tinha a incumbência de ensinar os jogos *gminicos* aos atletas. Já para a educação musical, a criança era conduzida ao *citarista*, professor de música. Essas duas atividades faziam parte do processo de formação integral. A arte da gramática passa a tomar parte desse processo formativo no momento em que surge a necessidade de aprofundamento intelectual. Portanto, “O mestre de letras era geralmente uma pessoa humilde, mal paga e não tinha o prestígio do instrutor físico” (ARANHA, 2006, p. 65).

O *pedótriba*, o *citarista*, o poeta e o médico dividiam, com igual importância, a formação integral do jovem grego. “Se a saúde fazia parte do ideal grego da educação, é preciso entender que ginastas e médicos concebiam a cultura física na sua dimensão espiritual” (ARANHA, 2006, p. 66). O resultado disso para a formação era o alcance da harmonia da alma através da música e do ritmo.

A educação na Grécia Antiga tomou outro rumo com a presença dos sofistas – sábios. A Educação Física deixou de ter a importância máxima, abrindo espaço para a formação intelectual, ao mesmo tempo que a dialética tomou um rumo que se

---

<sup>3</sup> Grifos da autora.

reflete no método lógico dedutivo de Aristóteles; a função dos pedagogos agora era de instrução dentro dos propostos sofistas.

Aranha (2006) observa que, nos tempos heroicos, durante os séculos XII e VII a.C. até a Idade Média, a educação visava à formação de um nobre guerreiro, cujas virtudes eram a coragem, a prudência, a lealdade, a hospitalidade, a honra, a glória, e o desafio da morte. Nesse modelo de educação, após os sete anos, a criança era encaminhada para convivência nos palácios e com nobres, onde, como escudeiro, aprendia o ideal cavalheiresco. Durante a Idade Média, surgiu a figura do preceptor que educava com base no afeto e no exemplo (COSTA, 1995). Esse preceptor era materializado na figura do velho e “aposentado” guerreiro que, ao voltar das batalhas, com ou sem conquistas, era designado para a formação de novos servos para comandar legiões.

O trabalho de ensinar no século XVI representava, em sua ação, os ideários liberais, que concediam um caráter técnico-profissional a essa atividade. Em contraposição ao avanço do poder liberal, a Igreja fundamentava o processo educativo, exercido pelos leigos, como uma ação cuja vocação era sacerdotal. Essa atividade, defendida pela Igreja, buscava uma catequização da massa popular.

Sabe-se que, nesse período, os conflitos político-religiosos na Europa eram muito frequentes e foram determinantes em vários aspectos para o mundo contemporâneo. A disputa entre os interesses liberais/burgueses e os interesses tradicionais/aristocráticos, estava presente desde aquela época; a Igreja exercia um papel fundamental nessa disputa ideológica por desempenhar, dentre outros fatores, o controle sobre a educação (HYPÓLITO, 1997, p. 18).

Para Nóvoa (1995a), a gênese da profissão de professor, em uma apresentação de caráter geral, ocorre ao longo dos séculos XVII e XVIII, nas congregações religiosas. As escolas eram localizadas principalmente nas igrejas, nas catedrais e nos conventos, e os professores eram membros do clero. Com a expansão educacional buscando atender às camadas mais populares, o clero não conseguia sozinho dar conta das demandas da época. Essa foi a razão para implantar o ensino exercido pelos leigos, cuja profissão era concedida através de um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja. Dessa ação sacerdotal, advém o termo *professor* como aquele que *professa* a fé aos princípios da profissão e doa-se

sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade (HYPÓLITO, 1997).

A organização da sociedade sofre profundas modificações com as mudanças de pensamento (Iluminismo) e econômicas (Industrialização) que aconteceram paralelamente à urbanização. Esse foi o estopim para que mudanças no trabalho do professor também surgissem. A ação sacerdotal deu lugar ao ensino técnico-profissional, buscando formar trabalhadores para a nova estrutura industrial que estava surgindo. O pensamento liberal defendia a escola laica e para todos. “Essas ideias chocam-se frontalmente com a concepção de docência baseada na vocação, no sacerdócio e no paroquialismo” (HYPÓLITO, 1997, p. 20).

Essa expansão do ensino constituiu uma classe de trabalhadores: os *professores*. O crescimento dessa categoria tornou-a assalariada e empregada pelo Estado, e, a profissão, para ser regulamentada, reduziu seu prestígio social, autonomia e controle sobre o próprio trabalho. Ao mesmo tempo, as mudanças reduziram o controle da sociedade sobre a educação de seus próprios filhos, tendo em vista que antes era uma educação elitizada, que supria a necessidade da aristocracia.

O processo histórico mostra uma ampla discussão sobre as origens da profissão professor, que ocorre com a instituição da escola pública. Para Nóvoa (1995a), no século XVIII, existiam grupos que consideravam a ação de educar como profissão. A intervenção do Estado foi no sentido de homogeneizar e unificar uma hierarquização de todos aqueles que exerciam a referida profissão, instituindo o corpo de professores como um corpo profissional.

Para alicerçar o processo de estatização da classe de professores, o Estado buscou tirá-los da alçada das comunidades e trazê-los para "debaixo das asas" do governo. Isso ocorreu através de processos seletivos, cujo critério era o aceite da nova condição de trabalhador. A estes era dada a autonomia e independência em relação aos párocos e religiosos.

A partir do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do estado, a qual é concedida na seqüência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). Este documento constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribui para a

delimitação do campo profissional do ensino e para atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área (NÓVOA, 1995a, p. 17).

A licença que capacitava o professor a exercer sua profissão foi um momento decisivo para profissionalização e estabeleceu um perfil que o Estado atribuiu ao docente. Já no Brasil, a profissão de professor era largamente requisitada pelas famílias da aristocracia. Esses profissionais eram oficializados pelo Estado para exercerem a profissão de ensinar, cuja atividade já era realizada como autônomos em escolas particulares pagas pelas famílias dos alunos. O *mestre do ofício de ensinar*, nome atribuído pela sociedade ao professor, possuía prestígio social e sua atividade era legitimada pelo paroquialismo de sua função.

As qualidades do trabalho docente que o estado vai incentivar são aquelas que reforçavam ideário religioso da vocação da docência. Essa é uma contradição não só dos professores que, de alguma maneira, já despertavam para o profissionalismo, mas também do estado que se pretendia liberal e laico. O estado, mesmo tentando construir uma rede de ensino pública e laica, não poderia deixar de se submeter aos aspectos socioculturais constituídos sob a hegemonia religiosa (HYPÓLITO, 1997, p. 23).

Esses princípios, destacados na profissão de professor sobre sua origem no Brasil, caminham de encontro com as discussões traçadas na Europa em pleno desenvolvimento industrial no mesmo período. No Brasil, o ofício de professor manteve um caráter paroquial e a isto se alicerçava o valor da profissão. Contudo, o crescente desenvolvimento urbano conduziu a uma expansão da educação brasileira, ocasionando, na instituição, o aumento da classe de professores.

Como forma de controlar a ação educacional, o Estado tomou sob sua tutela o profissional de educação. Essa ação resultou na implantação de um sistema educacional sob seu controle, incluindo a formação básica dos professores. Foi instituído um processo de cobrança do professor por uma atividade docente laica e sacerdotal, mantendo as características de dedicação, empenho e honra, em troca de salários bancados pelo Estado. Esses caminhos são datados no século XIX, com a constituição do Estado liberal e com o início do sistema público de ensino. Esse processo de estatização do corpo docente, mesmo mantendo os princípios morais da religiosidade, buscou adaptar os modelos escolares regidos sob a tutela da Igreja a um grupo de professores recrutados pelas autoridades estatais, ou seja, almejava

substituir o corpo de professores religiosos por um grupo laico controlado pelo Estado (NÓVOA, 1995a).

O aparecimento de técnicos ou profissionais do ensino caracterizou as profundas transformações pelas quais passou o trabalho docente, movendo o professor da categoria de *mestre do ofício de ensinar* para *profissional do ensino*.

Para o estado republicano, o compromisso com uma educação pública, laica e, portanto com acesso permitido a todos os cidadãos era questão de honra. Mesmo que esse compromisso tenha se reduzido a discursos, fazia parte do projeto histórico do pensamento republicano (HYPÓLITO, 1997, p. 31).

A relação do trabalho do professor com as manifestações históricas que o constituíram ocorreu na necessidade atribuída à profissão. Isso indica que os saberes e conhecimentos foram produzidos fora do mundo dos professores, por teóricos e especialistas diversos.

A elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religioso; mas mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem (NÓVOA, 1995a, p. 16).

Essa breve análise busca contextualizar a presença do professor no processo educacional. Entendo que o movimento histórico de construção do papel do professor no mundo do trabalho docente é de extrema importância para compreender os professores em diferentes contextos sociais. O processo de construção de um corpo de trabalhadores, os professores, depende das necessidades sociais e dos interesses políticos, econômicos e culturais de um determinado momento histórico. Como próximo passo para dar continuidade ao entendimento da carreira docente, acrescento algumas discussões que condicionam a área da Educação Física, portanto, o desenvolvimento da identidade do professor.

#### 4.1 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Quanto ao professor de Educação Física, o seu percurso histórico revela a busca pela manutenção de um estado de conforto da sociedade através do esporte. Costa (1999) e Soares (2007) apontam que, historicamente, o profissional responsável pelo preparo dos aspectos físicos recebia uma indicação semelhante ao médico.

A semelhança do médico, o bom professor de práticas corporais de sentido educacional, esportivo, terapêutico e recreativo é um líder de contextualização sócio-cultural em sua essência. Como diferença, este profissional dedica-se mais à saúde do que as doenças, assumindo o mito da recreação corporal no seu aspecto heroico e construtivo (COSTA, 1999, p. 11).

O discurso médico-higienista (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001; SOARES, 2007; CASTELLANI FILHO, 1988) foi o grande aglutinador das ideias que embasaram a Educação Física como área de conhecimento no século XIX e início do século XX. A abordagem médica construiu um discurso normativo disciplinador e moral (SOARES, 2007). Para Ferrerira Neto (1999) e Soares (2007), Fernando de Azevedo e Rui Barbosa foram os grandes pensadores que buscaram sistematizar a Educação Física escolar amparada no movimento médico-higienista.

O desenvolvimento da Educação Física higienista “[...] esteve ligado, como não poderia deixar de ser, às preocupações das elites com os problemas advindos da pequena industrialização” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 35), que trouxe de forma repentina uma série de problemas provindos do inchaço das cidades. Por essa razão a elite brasileira, regidas de um pensamento liberal, acusava as classes menos favorecidas de serem originárias desses problemas, e impôs, à educação e à escola, a responsabilidade pela reeducação de toda a população e, principalmente, dos trabalhadores, no sentido de condicioná-los a hábitos higiênicos e saudáveis, não hesitando em jogar a culpa pelos problemas sociais sobre as costas da “ignorância popular”, enquanto esses problemas eram origem da perversidade do sistema capitalista.

Para resolver esses problemas, foram buscados os médicos higienistas, que surgiram na Europa no século XVIII e adquiriram status de planejadores de ações preventivas de assepsia social, com vistas à construção do homem novo para a nova sociedade, surgindo, com eles, o pensamento de eugeniação do povo

brasileiro. Assim, a perspectiva da Educação Física higienista vislumbra a possibilidade e a necessidade de resolver o problema da saúde pública por meio da educação, dando ênfase à questão da saúde em primeiro plano.

Apoiada pelo poder do estado que medicaliza suas ações políticas, reconhecendo o valor político das ações médicas, a medicina social, em sua vertente higienista, vai influenciar e condicionar de modo decisivo a educação física, a educação física escolar em geral e toda a sociedade brasileira (SOARES, 2007, p. 71).

O mecanismo para tornar possível o pensamento na escola foi a utilização da ginástica escolar como instrumento pedagógico. A Educação Física brasileira, nesse período, a partir de uma premissa apoiada no pensamento eclético e por isso não preocupada em utilizar princípios epistemológicos que se contrapõem, acredita que a razão dá conta da interligação desses pensamentos. Soares (2007), Ferreira Neto (1999) e Ghiraldelli Júnior (2001) apontam que Rui Barbosa buscou argumentos no liberalismo, positivismo, spencerismo, darwinismo e pragmatismo, com o objetivo de transformar o ensino através da escola a fim de modificar a sociedade brasileira, fazê-la evoluir, modernizando-a. Para que isso fosse possível, bastaria tornar este país mais livre, mais culto e mais eficiente. Isso seria conseguido quando aqui fossem implantados procedimentos que se verificavam nos países mais adiantados e quando fosse modificada a mentalidade da população.

A visão de que na escola se amoldaria, em cada um, aquele comportamento condizente com a lei e a ordem estabelecidas é um estímulo muito forte ao pedagogicismo conservador. Ao mesmo tempo em que se diminui a criminalidade e se obtém segurança, incrementa-se a produtividade e economizam-se recursos públicos que, em caso contrário, deveriam ser empregados em assistência social. Tantos benefícios adicionais à preservação do *status quo* não poderiam deixar de empolgar qualquer cidadão avesso a mudanças radicais (FERREIRA NETO, 1999, p. 87).

Rui Barbosa propôs modificações nos métodos e conteúdos trabalhados em sala de aula. No entanto, considerava uma ação de difícil execução, mesmo sendo essencial, pois os afazeres pedagógicos estavam arraigados em rotinas consideradas como “método de inabilitação para aprender”. Ferreira Neto (1999, p. 95) avança no debate ao apontar a observação de Rui Barbosa: “[...] aquela escola ignora estar atuando sobre seres vivos e desconhece como neles ocorre o pensamento, isto é, a escola tradicional não conhece aqueles que sobre os quais atua”. Rui Barbosa procura abordar que a educação deve treinar os sentidos dos

alunos, sendo assim, a primeira necessidade da infância é a satisfação com a vida física. A educação deve atender às necessidades de nutrição e a tendência à atividade corpórea, que domina no homem na fase infantil. O mesmo autor defende o acesso ao conhecimento científico, à música, ao desenho, ao desenvolvimento da moral e à formação do físico.

A defesa de Rui Barbosa à prática da ginástica na escola está apoiada em ampla literatura da época, mostrando aproximação com ideais positivistas que justificam sua presença para a formação física dos homens, objetivando a atuação em fábricas e possível recrutamento pelo exército. A crítica utilitarista aos princípios neoliberais fizeram com que Rui Barbosa revisasse sua tendência para uma pedagogização da Educação Física escolar.

Essa educação física, que incluía os exercícios físicos sob a forma de ginástica, pensada pelos médicos, só poderia ser desenvolvida a contento, se os colégios que lhe reservavam espaço considerável fossem reorganizados. Eles não poderiam ser um prolongamento da desordem familiar e, muito menos ainda, o espaço de reprodução das ideias dos pais sobre a Educação para seus filhos (SOARES, 2007, p. 76).

Rui Barbosa sistematizou sessões de ginástica na escola e buscou criar cursos de formação de instrutores de ginástica. O currículo proposto por Rui Barbosa apresentava a ginástica calistênica<sup>4</sup> para as meninas e exercícios militares para os meninos.

A implementação da Educação Física na escola primária ocorreria por meio de aulas de trinta minutos no mínimo em quatro dias da semana. Para esse fim, cada escola seria dotada de um ginásio e respectivos materiais necessários à aplicação, exclusiva, da ginástica higiênica e educativa, sem caráter acrobático (FERREIRA NETO, 1999, p. 105).

Fernando de Azevedo, a partir das bases que compreendem o movimento da Escola Nova<sup>5</sup>, faz uma crítica à pedagogia tradicional, embora não consiga se livrar de seus princípios. Essa mudança paradigmática reflete a transição da Educação Física na escola, de uma concepção de homem-máquina para homem-organismo. A

---

<sup>4</sup> Há vários entendimentos para o termo calistenia, todavia, a ideia de que, por meio desse sistema, obtém-se harmonia, beleza e vigor físico constitui características que, associadas a aspectos pedagógicos e higiênicos, marcam o ponto de vista ruiano. (FERREIRA NETO, 1999, p 105).

<sup>5</sup> O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do **Manifesto da Escola Nova** (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

utilização do movimento (jogos, esporte, ginástica, etc.) apresenta uma visão biologista para Azevedo.

O ensino da ginástica é recomendado a partir dos oito anos, tendo em conta [...] que o aproveitamento nesse conteúdo depende da vontade da criança, que não pode sofrer constrangimentos. A ginástica escolar ou pedagógica é assimilada como uma arte que consiste no exercício sistemático e harmônico dos órgãos do corpo conforme as leis da anatomia e fisiologia que devem favorecer o desenvolvimento das faculdades morais e a energia vital proporcionalmente do corpo. [...] para Azevedo, a ginástica educativa tem sempre um caráter fisiológico ou estético, a depender da escola de valores da sociedade e tempo em que essa técnica educativa é aplicada (FERREIRA NETO, 1999, p. 119).

Foi Inezil Penna Marinho que aproximou a Educação Física da educação e discutiu que a pedagogia busca, no campo da ciência, uma maneira para se explicar. Contudo, não considera a pedagogia como ciência, pois necessita de outras áreas para se compor: biologia educacional, psicologia educacional e sociologia educacional. No campo científico, a pedagogia busca seus fundamentos, essencialmente, em três ciências: biologia, psicologia e sociologia. No campo filosófico, encontra a oportunidade para especular sobre os valores da educação, sobre os problemas com os quais se debate, sobre as relações entre fins e meios.

Diante da crítica de Marinho e das discussões sobre metodologia e didática, surge uma revisão de conceitos sobre a “aplicabilidade” do método francês na Educação Física brasileira, tendo em vista que a didática é a sistematização de princípios científicos para melhor estimular as capacidades do aluno, possibilitando-lhe o maior rendimento na aprendizagem (MARINHO, 2005).

No período de 1940 a 1942, a Divisão de Educação Física amadurece o debate sobre a necessidade de apresentar um método nacional para o ensino da Educação Física no Brasil. O que foi entendido como “A Reforma da Educação Física” tem como base de instrumentalização teórica a biologia, sociologia, psicologia, história e filosofia. O resultado desse emaranhado de bens teóricos é a construção de conceitos semelhantes aos que já existiam na Argentina. Nesse país, “[...] quatro etapas se sucedem, assinalando respectivamente a ideia anatômica, a fisiológica, a psicológica e a espiritualista” (FERREIRA NETO, 1999, p. 134). Já no Brasil, as ideias estão caracterizadas pelo conceito anatômico, anatomofisiológico, bio-sócio-psicológico, bio-psico-sócio-filosófico, bio-psico-sócio-histórico-filosófico.

Inezil Penna Marinho construiu o Método Nacional de Educação Física, baseado na mudança educacional que efervesciam os bancos escolares na transição de uma escola tradicional para a Escola Nova. Nesse sentido, os métodos tradicionais de ensino da Educação Física, propostos por Fernando de Azevedo, avançavam na mesma direção da Educação Física como um todo.

Essas discussões sobre a presença da Educação Física na escola alavancam os debates sobre a formação de um professor que pudesse dar conta das necessidades dessa área. Marinho (2005) destaca que, pelo Decreto-Lei nº 1212 de 17/04/1939, foi criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desporto, que concedia o diploma de licenciado em Educação Física. Esse decreto estabelece que todos os alunos que concluírem o Curso Superior de Educação Física, ou curso normal de Educação Física, curso de técnicas desportivas, curso de treinamento e massagem ou o curso de medicina da Educação Física, recebem o diploma de licenciados em Educação Física, de técnico desportivo, de treinador e massagista ou de médico especialista em Educação Física e Desporto.

A referência utilizada para a contextualização histórica (Grécia Antiga) deixou um legado de extrema importância nos aspectos que inauguram hoje a chamada educação. Contudo, Costa (1995) não deixa esquecer que a sociedade grega, apesar de sua preocupação com a democracia, era uma sociedade escravocrata, na qual a democracia e a educação eram usufruídas por uma pequena parcela de cidadãos livres.

Havia uma divisão explícita e classista entre trabalho manual e trabalho intelectual e as reflexões sobre a educação referiam-se à formação do homem livre (da elite), que deveria ser preparado para pensar racionalmente e se expressar de forma correta e convincente (COSTA, 1995, p. 69).

Neste sentido, Costa (1995) ainda entende que a profissão de professor está relacionada a uma proposta educacional que se concretiza nas sociedades humanas, para que sujeitos apreendam tanto sua trajetória pessoal como a participação coletiva nas sociedades.

O objetivo desta sessão é buscar entender a construção do ser professor de Educação Física, por essa razão julguei necessário contextualizar o professor em uma sociedade que entende que o esporte representa a identidade docente desse

sujeito. O percurso que escolho passa pela discussão histórica da formação do professor de Educação Física no Brasil, suas necessidades e possibilidades, transitando pelos aspectos legais que amparam a formação inicial.

Gebara (2002) aponta que, no final do século XIX, a política de massas instituiu a manutenção da estrutura de ordem social, trazendo três novidades: a educação, as cerimônias públicas e a produção de monumentos. O tensionamento social fez os movimentos sociais aflorarem, ficando instituídos os direitos iguais a todas as classes do sistema econômico. Nesse caminho, o futebol tornou-se um exemplo de esporte que sai das mãos dos “patrões” e vai parar nos braços do povo. Esse movimento dá o impulso para a organização de clubes esportivos dirigidos por comerciantes. “De uma certa maneira, no continente europeu, o mesmo fenômeno se verifica com o ciclismo” (GEBARA, 2002, p. 7).

Os esportes de massa apresentaram-se com tamanha atração que vão além do espetáculo ao público de diferentes locais e classes econômicas. O esporte de massa intensificou-se com as competições internacionais a ponto de tornar-se um produto consumido por diferentes países. O esporte invadiu diferentes frentes culturais e a estas impuseram modelos que não necessariamente faziam parte de seus costumes: a globalização do esporte moderno. Isso aconteceu com o futebol americano na Inglaterra, em um movimento entendido por alguns como americanização, ou mundialização (GEBARA, 2002).

Bracht (2002) destaca algumas características do fenômeno esportivo de acordo com o desenvolvimento societário moderno: o esporte é destilado das práticas corporais da aristocracia/burguesia inglesa e das classes populares, é protótipo da modernidade; o esporte é moldado dentro de imperativos econômicos e, por isso, assume características específicas e pode antecipar movimentos da sociedade burguesa: componentes do sistema produtivo moderno, processos de disciplina, eficiência e controle de produtividade; o esporte está orientado pelos princípios da competição e do rendimento, assim como os elementos da ordem social capitalista.

O fato é que parte da legitimidade social do esporte se deve ao fato de ele atualizar valores/normas de comportamento e princípios importantes para a nova ordem social. Para que o esporte pudesse manter-se na história, realizou seu

discurso defensor e legitimador baseado em princípios médicos e pedagógicos. Essa forma de legitimação refletiu nos valores desenvolvidos pelo esporte: gosto pela luta, sentido de esforço, solidariedade, abnegação, coragem, lealdade, suplantação de si próprio. Esses valores são previstos como paradigmas da classe burguesa, portanto metas do sistema econômico emergente. Presentes na sociedade europeia, esses valores fizeram o esporte espalhar-se, com modelos do velho mundo, subordinando as demais práticas corporais presentes em outras culturas, e esportivizaram a cultura corporal, assim como folclorizaram a cultura corporal não europeia.

Esse momento histórico é ponto aglutinador de discussões que alavancam possibilidades de entendimento sobre o trabalho pedagógico do professor de Educação Física. O esporte como aspecto da prática corporal que compõe a cultura de movimento da sociedade, no meu ponto de vista, deve ser entendido na sua gênese como reflexo social. Entender historicamente o esporte é compreendê-lo na sua mais pura essência, onde o surgimento (Europa) como prática corporal da burguesia foi assimilado pelas culturas ocidentais, transformando suas práticas em folclore.

Para adaptar-se a uma nova realidade educacional da Educação Física brasileira, dentro da escola nova, Marinho sugere uma nova roupagem para o professor de Educação Física.

O profissional dessa área agora se impõe pelo conhecimento científico de que está dotado [...] Esse ponto de vista na formação profissional rejeita a forma e função corporais como característica dominante e exclusiva do trabalho do professor de Educação Física. [...] Seu papel na nova educação não é ser atleta ou formar atletas, mas, considerando a instituição na qual atua orientar a prática educativa (FERREIRA NETO, 1999, p. 136).

Essas funções exigem do professor uma série de características relacionadas às qualidades pessoais e técnicas. Como qualidades pessoais, temos firmeza, caráter, vitalidade, paciência, domínio pessoal, energia, perspicácia, entusiasmo, alegria, disposição para o trabalho mental, tato, boa atitude, boa apresentação e voz agradável. Em relação às qualidades técnicas, podem-se observar cultura geral; conhecimentos gerais de psicologia; estudo particular da criança, sob o ponto de vista físico-psíquico, intelectual e social; capacidade de ministrar, organizar e administrar; habilidade pessoal de execução; prática constante e atualização permanente de conhecimentos.

As características desse professor eram algo ímpar e não havia como formar um professor com essas qualidades nos cursos de formação da década de 40. Por essa razão, não foi fácil consolidar a ideia. Contudo, o Método Nacional de Educação Física como uma proposta emergente apresentava uma unidade de princípios que convergiam em uma força mais harmoniosa possível. Esse método, a partir dessas características, apresentou-se de forma tão marcante e devia mostrar-se flexível, plástico, elástico, atendendo e moldando-se às necessidades sociais e de uma determinada região (MARINHO, 2005).

O conhecimento sobre os traços educacionais que moldaram a Educação Física é necessário e não aparece neste projeto sem justificativa. Possibilito este debate assumindo o pensamento de que a constituição do campo educacional da Educação Física escolar no Brasil moldou as concepções da área e do professor. O que era de responsabilidade da figura do militar ou do técnico passou a ser do trabalhador de educação. As passagens históricas trazidas à tona mostram as diferentes identidades assumidas pela Educação Física escolar. Portanto, julgo necessário apresentar os aspectos legais que determinam a identidade docente. Na próxima sessão, apresento o debate legal que permeou o processo formativo do professor de Educação Física, aproximando uma reflexão sobre o papel desse docente na escola.

#### 4.2 FORMAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES COM O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Esta seção tem como objetivo apresentar a perspectiva tratada nesta tese sobre a prática educativa e o processo formativo do professor. Para dar conta disso, abordo conceitos sobre formação inicial e permanente e busco estabelecer o marco filosófico no qual se estabeleceu o fazer docente. O debate central está embasado

na pedagogia crítica e aproxima-se do pensamento complexo para compreender a relação entre o que é central no estudo e as partes que compõem a cultura escolar e a cultura docente.

Para amparar o conceito de cultura docente, me aproximo de Molina Neto (1998) ao observar que 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. Essa observação avança na compreensão de que a cultura docente é construída em um momento histórico específico, em um espaço cultural determinado. Para Molina Neto (1998, p. 67),

[...] cultura é 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. O caráter dialético da ação cultural se define quando se diz que os homens e as mulheres são a o mesmo tempo produtores e produtos da cultura resultante dessas relações.

Ao compreender que a cultura é construída em um mecanismo histórico com sujeitos que se relacionam em determinado contexto, é possível aproximar-se de Morin (2008c) para entender que cultura e sociedade estão em relação geradora mútua. Morin (2008c) ainda aponta que a cultura fornece aos indivíduos um saber acumulado, linguagem, normas e maneiras de comportamento. A mudança social e de sujeitos implica em alterações culturais marcantes, que estabelecem as modificações sobre o fazer e o pensar sobre o sujeito, o espaço cultural, a constituição do ser.

Carreiro da Costa (1994) reflete que a formação inicial corresponde ao período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos ou pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente. O autor observa que, se essa fase de formação não promover a alteração das concepções prévias sobre a escola, essas ideias irão exercer uma influência permanente e decisiva nas suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos, quando o indivíduo tornar-se professor.

Nascimento (1998) aponta alguns problemas na formação inicial dos professores de Educação Física, tais como: (a) a falta de convívio intelectual e

isolamento das disciplinas; (b) o frequente mal-estar no ambiente acadêmico; (c) a formação diferenciada para atuação em etapas ou níveis distintos do ensino da disciplina de Educação Física; (d) a questão da qualidade na formação inicial; (e) a fragmentação disciplinar na formação inicial; e (f) a heterogeneidade dos programas de formação docente.

Para Freire (1996), formação inicial é uma fase no qual o professor deve adquirir o conhecimento necessário para assumir-se como sujeito da produção de conhecimento. Para o autor, ensinar não é transferir, mas criar possibilidades para a produção coletiva do saber.

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível [...] trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar (FREIRE, 1996, p. 26).

Observo que o professor em formação está cada vez mais próximo da realidade escolar, vivenciando condições materiais e sociais concretas, nas quais se desdobra a sua prática educativa. Para Wittizoreck (2001), a vinculação com as contradições que enfrentam os professores, as contingências e o caráter dinâmico de eventos, comportamentos e representações do universo escolar contribuem para que o professor tenha noção real do que lhe espera no ingresso na carreira docente. Marcelo Garcia (1995) observa que a formação de professores é um *continuum*, não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim vê-la antes como uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento docente.

Giroux (1997) debate sobre a formação inicial do professor, elaborando críticas sobre a educação erguida em pilares impregnados pela racionalidade instrumental. Esse modelo técnico-educacional acompanha o pensamento sobre escola e a própria formação de professores, de forma a contribuir para a proletarianização do trabalho docente. Em alguns casos, esse modelo educacional tem contribuído a partir da implantação de programas curriculares que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Tal modelo burocrático atribui aos professores a característica de técnicos especializados em explicar os conteúdos a partir de manuais, buscando soluções para determinados “defeitos de fábrica”.

O racionalismo instrumental, quando embasa epistemologicamente a organização curricular, contribui para a construção de receituários aplicáveis pelo professor. Isso é entendido por Giroux (1997) como um processo de redução da autonomia do professor, levando em consideração um currículo “à prova do professor”. Ou seja, um currículo que precisa apenas de um aplicador de conteúdos. Nesse formato de ensino, o professor exerce a “pedagogia do gerenciamento”.

A crítica trata sobre o modelo formativo técnico-instrumental e aponta que o professor apresenta dificuldades de construir um pensamento avançado sobre a sua prática educativa, baseada na reflexão crítica sobre o seu trabalho docente. “O ponto é que os programas de treinamento de professores, muitas vezes, perdem de vista a necessidade de educar os alunos para eles examinarem a natureza subjacente dos problemas escolares” (GIROUX, 1997, p. 159).

O processo formativo do professor também está relacionado aos conhecimentos adquiridos e construídos após a sua formação inicial. Essa etapa se estende por todo o exercício profissional até o final da carreira. Para Marques (1992), a formação acadêmica deve contribuir para o enriquecimento pessoal constante, para a formação permanente e para a busca de soluções, reconhecendo o professor como um eterno estudioso.

A formação continuada é como um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o professor vai adequando sua formação às exigências de sua prática educativa. Em busca de uma identidade docente, o professor deve apresentar dimensões profissionais que deem conta não apenas do conhecimento técnico-científico, mas, também, do domínio do conhecimento pedagógico geral, “[...] domínio dos princípios pedagógicos genéricos comuns às várias disciplinas e que se manifestam na maneira como o professor organiza e gera as atividades de sala de aula” (ALARCÃO, 1998, p. 103).

Marques (1992) enfatiza que todas as instituições responsáveis pela educação devem ser envolvidas nos processos de formação continuada do educador. No entanto, cumpre salientar a responsabilidade específica da universidade, pois esta não é componente apenas do processo formativo formal, mas deve dar continuidade ao processo, proporcionando condições de formação continuada.

Esse ato pedagógico é o que irá buscar uma rediscussão da educação bancária. O conceito desse modelo de educação é tratado por Freire (1987), o qual mostra uma relação depositária de conhecimento. Esse tipo de ensino atribui, ao professor, o papel de agente da educação e, ao educando, a memorização do conteúdo, constituindo uma relação do tipo narrador-ouvinte. Assim, a educação torna-se um ato de depositar, no qual os estudantes são os depositários e o educador, o depositante. Nesse pensamento, a educação trata a realidade como algo estático, parado, compartimentado e “bem-comportado”. O educador apresenta a característica de depositante do saber e os educando, a tarefa de escutar e aprender as narrativas depositadas.

A rigorosidade metodológica está centrada nos passos necessários para a problematização dos conteúdos (FREIRE, 1987). O aprender não se esgota no tratamento do objeto. O exercício pedagógico, tratado por Freire como *didiscência*<sup>6</sup>, necessita de uma abertura dos sujeitos (professor e aluno) que oportunize a apreensão de outros conhecimentos (FREIRE 1996).

O processo de construção desse conhecimento parte da necessidade de conhecer aquilo que se tem curiosidade. Para Freire (1996), isso é o princípio do processo de construção do pesquisador.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Mclaren e Silva (1998) evidenciam o movimento de interligação entre teoria e prática, chamado, por Paulo Freire, de *práxis dialética*. O professor é um sujeito que deve entender o seu cotidiano através da compreensão do que lê e estuda. “Interpretando a teoria como uma forma de prática intrínseca à atividade social humana e a oposição implícita entre teoria e prática como sendo eminentemente contextual [...]” (MCLAREN; SILVA, 1998, p. 41).

Molina Neto (1997, p. 39) contribui para esta reflexão abordando que o pensamento pedagógico é fruto da atividade material do sujeito que é reflexo do fazer nos centros de ensino. Nesse sentido, o pensamento do professorado organiza-se em um sistema de crenças que dá sentido e ordena seu trabalho

---

<sup>6</sup> Grifo do autor.

docente. O professor que exerce sua docência em uma comunidade em situação socioeconômica desfavorecida não se limita às questões educacionais como ação fundamental. Nesse contexto, existem comprometimentos que apontam uma redefinição de caráter com características inéditas.

Ser professor não significa exclusivamente ser um docente de uma disciplina em especial. [...] sua concepção primordial é de que se constituem educadores, comprometidos com sua especificidade de sua disciplina, mas fundamentalmente cientes da responsabilidade social que lhes cabe sobre a escola (WITTIZORECK, 2001, p. 106).

O professor deve estar ciente de seu conhecimento, mas este não pode ser usado como uma arma contra os educandos. É necessário que se tenha uma autoridade dentro do processo de ensino-aprendizagem, porém, é importante que essa autoridade seja esboçada na compreensão que o aluno tem sobre o conhecimento do professor. A autoridade do professor, quando imposta, é uma barreira para o ensino democrático. O conhecimento exigido no processo ensino-aprendizagem é decorrente do conhecimento do professor e da sabedoria de instigar a produção do conhecimento do aluno (FREIRE, 1996).

A proposta de educador progressista abordada por Freire (1987) está centrada também na ética do exemplo. “Daí, então que uma das minhas preocupações centrais deve ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (FREIRE, 1996, p. 108). O autor se refere ao comprometimento docente em relação à educação. A presença não pode passar despercebida aos educandos, mas deve ser uma presença de opções. O professor deve estar debruçado no seu papel e, para isso, deve compreendê-lo. O reflexo desse ato docente está também na presença do respeito e da consideração daquilo que se faz como referência aos alunos.

Esse exercício está centrado na compreensão de que é necessário um avanço em relação ao ato mecanicista de ensinar. A educação necessita de uma visão crítica como intervenção no mundo. Freire (1987) deixa bem claro que esta intervenção não pode se tornar uma massa de manobra para qualquer partido ou ideologia política. É dever do professor abordar a realidade, mas também deixar que as opções de decisões sejam tomadas pelos estudantes.

Sou professor a favor da decência contra despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática [...] (FREIRE, 1996, p. 116).

Neste caso, ninguém educa ninguém, e nem a si mesmo, os homens se educam mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987). Essa forma de perceber o papel do professor é compartilhada pelo pensamento de Contreras (2002), tendo em vista que o professor deve se libertar e construir seu conhecimento a partir das questões educacionais que envolvem seu cotidiano. O professor precisa se apropriar das realidades sociais dos estudantes, para, através do processo crítico-reflexivo, transformar a sua realidade e compreender a diferença que faz parte da sua aula.

[...] o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, sociais, históricos e de classe e gênero, juntamente como particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos (GIROUX, 1997, p. 163).

Os professores têm que se reconhecer como intelectuais e passar para seus demais colegas de profissão a certeza de suas ações, destacando o conceito de compartilhamento de saberes e trocas de vivências entre pessoas do mesmo meio social. “Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importância de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento” (GIROUX, 1997, p. 161).

Nesta perspectiva, para se entender como um docente intelectual, o professor deve considerar a responsabilidade sobre as questões sérias que transformam a educação. Nesse caminho, torna-se protagonista no movimento que levanta e discute os propósitos de escolarização. Os professores como intelectuais conseguem fazer uma crítica consistente (com base teórica e transformadora) sobre as ideologias tecnocráticas e instrumentais que buscam dar conta da epistemologia da educação. O professor intelectual tem condições de questionar metas, objetivos e estrutura organizacional da educação.

Assumir a postura de professor intelectual é entender que, muitas vezes, a prática educativa é maneada por uma organização que fragmenta o trabalho docente. Um exemplo disso, além da formação inicial embasada no racionalismo técnico-instrumental, é a regência em diferentes locais. Nesse exemplo, o professor perde a sua identidade, pois não consegue se entregar à socialização com seus pares. O professor como intelectual demarca um paradigma, uma mudança na educação, pois obriga um repensar sobre relações e sobre o seu trabalho.

O modelo de organização do trabalho do professor é observado por Tardif e Lessard (2009) como uma prática educativa fragmentada, quando revela que o fato do docente trabalhar em várias escolas, ser regente de um número grande de estudantes por turma, trabalhar com várias turmas diferentes em horários distanciados. Ao mesmo tempo, a carga horária dentro da sala, somado ao deslocamento para chegar às escolas, determina o tempo que o professor tem para construir seu conhecimento através do aprofundamento teórico e para desenvolver um planejamento apropriado à sua realidade. Esse modelo de prática educativa é pouco reflexivo, foco de uma organização social centrada na individualidade e na fragmentação.

Tardif e Lessard (2009) discutem um entendimento de que a docência é um trabalho parcialmente flexível. Existem tarefas muito bem-delimitadas quanto a tempo e função, que são determinadas pela organização escolar. Outras tarefas são variantes de acordo com as condições que se estabelecem na relação com o trabalho (reuniões, encontros com os pais, preparação de aulas, correção de provas, etc.). Essa organização do tempo na escola está associada a uma rede complexa de relações sociais, pois os tempos destinados para as tarefas socioeconômicas fora da escola determinam e são determinantes da organização escolar.

O professor, além de estar submetido ao tempo, é responsável por diversas atividades que vão além do ensino-aprendizagem. O trabalho docente também está relacionado aos aspectos burocráticos da sala de aula (organização da turma, acordos com os alunos, organização dos planos de atividades) e, muitas vezes, aos da escola como instituição (atendimento aos pais, tarefas extraclasse, festividades, etc.). Para atender à prática educativa do professor, é necessária uma análise de toda a rede de relacionamento à qual o professor pertence. Ampliar a visão sobre o

trabalho do professor é entender o que se passa na vida profissional e pessoal deste sujeito.

Ao entender que a relação da organização escolar com o trabalho docente é complexa, é necessário perceber que os diferentes atores e a estrutura escolar contribuem para deixar as organizações escolares pesadas e tornar complexas as relações entre os atores. Contudo, esse formato complexo é revisado por modelos de organização. A burocratização da organização escolar visa a uma universalização dos modelos de ensino enquanto o modelo anarquista não apresenta conotação de desordem, mas sim prioriza os momentos de autonomia dos agentes da organização escolar, para criar espaços educacionais e de relacionamentos pessoais informais (TARDIF; LESSARD, 2009).

Entender o trabalho docente é compreender as diferentes manifestações em relação aos tensionamentos de poder; é interessante observar que os professores trabalham em organizações complexas, que funcionam com diferentes grupos e agentes. Portanto, o trabalho é mais integrado a um conjunto que necessita de negociações e transações para que todos exerçam suas funções.

Dessa forma, a escola como produto de convenções sociais não é apenas um espaço físico, mas um fator que define como o trabalho dos professores é realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto pelos outros.

Assim o ambiente escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores [...] a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores materiais frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 56).

No campo da prática educativa, o professor ressignifica o ser docente a partir das relações com a cultura que está se aproximando, se encontrando. As trocas de experiências, a partir das relações culturais, estabelecem o processo de construção da docência e da cultura docente.

Molina Neto (1997 p. 37) destaca que a experiência é um acumulado histórico pessoal, no qual, depois da autorreflexão (crítica ou não), o ator a incorpora como pauta de suas ações posteriores. Nesse sentido, ela é fundamental porque resulta da ação instrumental do coletivo sobre o mundo vivido. É por onde o coletivo

constrói seus argumentos e juízos de valor para colocá-los em competição com outros por pretensões de validez, em meio à cultura pedagógica.

Ao estabelecer esses conceitos com elementos importantes para o processo formativo do professor, encaro a demanda de compreender os elementos que balizam a formação inicial e permanente, e como estes se organizam no fazer docente.

Entender as relações sociais que são desenvolvidas a partir da construção de rotinas da vida cotidiana (BERGER; LUCKMANN, 2012) na cultura escolar possibilita compreender como os professores, no início da docência, constroem as suas identidades como sujeitos deste emaranhado cultural. É nesse caminho que considero o papel do professor como agente transformador e da sua sociedade. O professor como agente social é maior que o seu conteúdo, que a sua disciplina, é um caminhante e um guia sobre o conhecimento. É um elemento que forma, transforma e é transformado. Para isto, deve estar aberto a mudanças, a reconhecer-se e reconhecer seus pares. Deve entender que seu trabalho é legítimo e possui uma intencionalidade. É nesse entendimento que caminha o meu pensamento sobre o papel do professor de Educação Física frente ao seu trabalho docente.

## **5 DESENVOLVIMENTO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O DEBATE SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA**

Esta tese está norteada no campo teórico pelas tendências gerais de ciclos de vida dos professores, proposto por Huberman (1995), o qual foi o grande responsável pelo desenvolvimento dos estudos sobre esta temática, segundo Gonçalves (1995), Goodson (1995) e Nóvoa (1995b). Huberman (1995) aponta que a carreira docente não é algo linear, pois, para alguns professores, há patamares, regressões, becos sem saída, arranques, descontinuidades. Para esse autor, o fato de encontrarmos sequências não impede que muitas pessoas nunca deixem de buscar o conhecimento sobre a sua realidade educacional, ou que nunca se estabilizem profissionalmente, ou que se desestabilizem por razões de ordem pessoal ou profissional. Os sentimentos que acompanham o desenvolvimento docente do professor não apresentam relação com a idade cronológica do sujeito, mas sim com a experiência que é significativa para ele. A complexidade que ampara o processo de desenvolvimento docente corresponde à relação que o sujeito apresenta com as partes e o todo. Ou seja, a aproximação do professor com a sua prática educativa corrobora para o desenvolvimento sobre o trabalho docente.

Gonçalves (1995) trabalha o tema ciclo de vida como alicerce de discussão sobre a carreira docente. Com o debate sobre ciclos de vida, é possível dividir dois planos de análise distintos, mas complementares: o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente. Para o autor, o desenvolvimento docente compreende três perspectivas: o desenvolvimento pessoal, que concebe o desenvolvimento docente como resultado de crescimento individual; a profissionalização, cujo desenvolvimento docente é decorrente de um processo de aquisição de competências; a socialização docente ou do professor, que corresponde à adaptação do professor ao seu meio, tanto em termos burocráticos relativamente às normas de conduta legais e profissionais dentro da escola quanto em relação aos interativos que correspondem ao processo de conhecimento sobre a realidade escolar. Já no segundo plano de análise, a construção da identidade

docente refere-se ao processo de relacionamento do professor construído entre o campo de atuação e seus pares. Este processo depende dos símbolos que perpassam o pessoal e o interpessoal.

Tardif (2005) e Pimenta (2002) observam que a carreira do professor é construída a partir das experiências vividas no ambiente escolar, iniciadas nos primeiros relacionamentos do estudante com o mundo educacional. Essas relações são balizadoras para a construção da identidade do professor, tendo em vista que, muitas vezes, o professor remete-se às suas experiências discentes para organizar a sua prática educativa. Esses movimentos são determinantes para a construção dos saberes profissionais, curriculares e experienciais dos professores.

Para entender a trajetória dos professores, é necessário delimitar um período e uma situação para, assim, cercar as interfaces externas que envolvem o sujeito. Huberman (1995) e Gonçalves (1995) colocam os ciclos de vida dos professores como um processo que constitui a carreira docente. Os autores tratam de classificar os ciclos de desenvolvimento docente a partir das experiências adquiridas durante a sua prática educativa.

Huberman (1995) e Gonçalves (1995) apontam o início da carreira docente como a “fase de entrada”, fase na qual são destacados dois estágios: o de sobrevivência e o de descoberta. Para Tardif, (2005), Nóvoa (1995b) e Gonçalves (1995), a sobrevivência é conhecida como *choque com o real*, o professor encontra todos os problemas, preocupações, anseios e dúvidas da carreira docente. A sobrevivência corresponde aos sentimentos que caracterizam o distanciamento entre o ideal e o real, decorrente da dificuldade de compreender a práxis pedagógica. Esse sentimento de sobrevivência é alimentado pelo distanciamento entre os saberes curriculares aprendidos nas disciplinas na formação inicial e as possibilidades de “colocar em prática” tais conhecimentos no contexto escolar. A problemática em questão está, por um lado, no currículo que distancia a formação inicial da realidade escolar e, por outro, na compreensão sobre o objeto a ser estudado nessa fase de desenvolvimento acadêmico.

Contudo, existem aqueles docentes cujas dificuldades são amenizadas, pois se mostram “preparados” para o exercício de suas práticas educativas. Sendo assim, no período de entrada na carreira, Gonçalves (1995) observa um segundo

momento, que recebe o nome de *descoberta*. Neste, o professor passa a sentir todo o entusiasmo de exercer a sua profissão docente. Esse entusiasmo é decorrente das experiências adquiridas a partir do processo de socialização docente, ao colocar em prática todo o conhecimento construído na formação inicial. Tudo isso somado à responsabilidade de ser regente de um grupo de alunos e ao fato de sentir-se colega de um determinado corpo de trabalhadores.

Para Gonçalves (1995) e Huberman (1995), o acúmulo de experiências que os professores adquirem com a prática educativa, possibilita a construção de maiores interesses na responsabilidade durante o ato de ensinar. A construção de um repertório de ações que alimenta o trabalho do professor (pedagógico e administrativo) apoia uma situação de estabilização profissional, caracterizado pelo encontro do professor com a sua independência docente. Para Huberman (1995, p. 40), “[...] estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu próprio funcionamento”.

Esse período corresponde a um tempo de escolhas subjetivas e de atuação no âmbito administrativo, consequência da nomeação oficial para exercer a atividade docente (HUBERMAN, 1995). Dessa forma, o professor assume toda a sua competência docente e passa a reconhecer-se como tal. Juntamente com isso, surge a segurança e a descontração, quando os professores não possuem o medo de demonstrar suas fraquezas e deixam-se conduzir e explorar situações inéditas, bem como passam a escutar os alunos com mais atenção. Gonçalves (1995, p. 164) ainda observa que, nesse período, os “pés” se acentuam no chão, “[...] a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e um gosto pelo ensino [...] afirmam-se”. Huberman (1995) ainda contribui ao observar que o fato de estar à vontade no plano pedagógico traz mais segurança e descontração, pois deixa de existir alguém que policia as ações e os acontecimentos, gerando mais tranquilidade em realizar um trabalho educacional.

Na fase de diversificação, após estarem já estabilizados na carreira docente, os professores passam a diversificar seus métodos e suas ações, construindo os próprios caminhos pedagógicos. “As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (HUBERMAN,

1995, p. 41). Nessa fase da vida docente, os professores mostram-se mais motivados, flexíveis, seguros dos seus atos, buscam a ascensão pessoal e futuros cargos administrativos (HUBERMAN, 1995).

Com a estabilização na prática educativa, essa atitude leva o processo a um maior controle das suas ações. Folle et al. (2009) destacam uma reconstrução das abordagens pedagógicas para a atuação com os alunos. Esse fato reflete na valorização da atuação docente frente à comunidade escolar.

Em contrapartida, na mesma fase há uma crise de consciência, pois o professor que não passa por uma atividade inovadora significativa desenvolve uma sensação de rotina, que é progressiva. Huberman (1995, p. 43) esclarece que “[...] as pessoas examinam o que fizeram de sua vida, face aos objetivos ideais dos primeiros tempos [...]”. Enquanto, para as mulheres, essa fase “chega” mais tarde, dura menos tempo e parece menos ligada aos sucessos pessoais na carreira docente do que aos aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho, os homens apresentam questionamentos com maior intensidade e com menor idade (HUBERMAN, 1995).

A experiência na carreira docente constrói diferentes ocasiões que reviram a identidade docente dos professores. Nesse sentido, a serenidade e o distanciamento afetivo aparecem como uma fase na qual o professor passa a perceber a sua prática educativa com maioridade. O professor não se preocupa em provar para os seus colegas a própria capacidade. É uma fase de resfriamento e livre de pressões. Huberman (1995) revela que, com frequência, o sentimento perante os professores é mutável, ou seja, no início da docência, os estudantes o observavam como um irmão mais velho, mas agora o encaram como um pai. Os professores reduzem a sua preocupação com a prática educativa, isto é, seguros de um repertório pedagógico bem definido, direcionam suas atividades diárias para a família. Gonçalves (1995) ainda observa que essa fase caracteriza-se por uma calma decorrente do distanciamento afetivo. “A satisfação pessoal de saber o que se está a fazer, acreditando-se que se está a fazer bem, confunde-se já, por vezes, com um certo conservadorismo” (GONÇALVES, 1995, p. 165).

É nesse sentido que o *conservantismo* e as *lamentações* apresentam-se como a fase dos rezingões, a qual é caracterizada pelas queixas dos professores

geralmente mais experientes. Esses sentimentos são consequência das mudanças no cotidiano, do comportamento dos alunos e da conduta profissional de seus colegas mais jovens (HUBERMAN, 1995). Enquanto as mulheres sofrem mais com as atitudes dos estudantes, os homens deparam-se com a dificuldade de aceitar as mudanças e os avanços no ambiente da educação. Parecem existir, nessa etapa, comparações que estabelecem uma negativa das atividades dos estudantes e dos aspectos educacionais, que existem nesse contexto histórico, em relação ao passado.

O resultado disso é a construção de uma situação relacionada ao desinvestimento docente, compreendida como o final da carreira, quando o professor não se preocupa mais com os problemas do seu dia a dia, podendo esta ser uma fase amarga ou serena. O desinvestimento na profissão está associado ao investimento pessoal. Huberman (1995) chama isso de relaxamento aos investimentos exteriores. O professor toma consciência, progressivamente, das dimensões da sua personalidade que tinham sido suprimidas ou subaproveitadas, bem como das fases mais empenhadas ou ativas da vida econômica e social.

Gonçalves (1995) destaca mais uma vez algumas divergências dentro dessa fase do desenvolvimento docente. Enquanto alguns professores parecem renovar o seu interesse pela escola e pelos estudantes, mostrando-se entusiasmados e desejando continuar a aprender coisas novas, outros demonstram cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentadoria e, sobretudo, não se sentem capazes de ouvir e “aguentar os alunos”.

Mais uma vez, busco resgatar o foco desta tese de doutorado ao me aproximar do pensamento de Huberman (1995) a fim de evidenciar que o choque com a realidade é permeado pela *sobrevivência* ou *descoberta*. Portanto, compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir da socialização que estabelecem com a cultura escolar, em duas escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS, demanda o entendimento desses professores sobre o desenvolvimento docente.

Mizukami (1996) observa que os professores demonstram que sua experiência conduz a um modo de dar aula que, com frequência, é próprio, de maneira que o acúmulo de sugestões facilita o desenvolvimento docente e conduz a

uma melhor atuação docente. Sendo assim, aprender a ensinar constitui um processo que perpassa o percurso docente dos professores, mesmo após a consolidação profissional.

Nesse sentido, pesquisar sobre a construção da identidade, a partir das experiências durante o percurso docente, enfatizando o mundo vivido pelos professores, é primordial para compreender como se formam os professores dentro das culturas escolares. Mas, como primeiro passo para a consolidação de temas, objetos e caminhos a seguir durante a investigação, é importante saber o que se produz nos programas de pós-graduação, no Brasil, sobre essa fase de desenvolvimento docente.

## 5.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROFESSOR INICIANTE EM TESES DE DOUTORADO E DISSERTAÇÕES DE MESTRADO ENTRE OS ANOS DE 2005 E 2011

Esta seção tem como objetivo apresentar a produção de conhecimento sobre o tema professor iniciante. Para isso, foram revisadas e analisadas teses de doutorado e dissertações de mestrado entre os anos de 2005 e 2011. A presente análise procura alimentar as inquietações sobre o tema e identificar as possibilidades e as limitações que os trabalhos acadêmicos deixam como herança para compreender o início da carreira docente de professores de Educação Física.

Para a construção dessa busca, foram seguidas as fases de identificação, localização, compilação e fichamento (MARCONI; LAKATOS, 2003). No processo de identificação, justifico a escolha pela busca de teses e dissertações, tendo em vista a formalidade desta produção acadêmica, que é avaliada quanto a sua validade, originalidade e contribuição para uma determinada área de conhecimento. Este tipo de produção é resultado de uma longa e aprofundada pesquisa sobre uma determinada temática (ECO, 2009), cujos resultados são apresentados para a

comunidade acadêmica. Além disso, justifica-se, também, pela preocupação em apresentar as fontes primárias sobre o tema escolhido a ser estudado.

Quanto à localização do material, foram consultados os descritores *formação de professores, saberes docentes, percurso docente e entrada na carreira*, cruzados com o descritor *professor iniciante*. Como campo de pesquisa, foi utilizado o Banco de Teses e Dissertações, dentro do Portal de Periódicos da Capes. Esse instrumento de pesquisa apresenta como objetivo facilitar o acesso à informação sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país<sup>7</sup>.

Todo o material encontrado foi organizado, identificando-se o programa de pós-graduação no qual foi defendida a produção, o orientador, os descritores utilizados, o autor e o resumo da obra. Esse material foi importante para o processo de fichamento e análise, pois os resumos estudados e disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações contribuíram para instigar a busca pela produção completa, constante nas bibliotecas virtuais das instituições de Ensino Superior (IES) dos programas de pós-graduação.

Foram encontradas 45 produções (17 teses e 28 dissertações). Destas, uma foi caracterizada como estudo bibliográfico, portanto não se destacou quanto ao processo de busca e tratamento das informações. Dessa forma, foram considerados 44 estudos para serem analisados. Nesse processo de compreensão sobre o estado da arte da produção do conhecimento, chama a atenção o fato de que 30 estudos foram desenvolvidos na Universidade do Estado de São Paulo, três no Paraná e no Mato Grosso do Sul, dois em Minas Gerais, no Rio Grande do Sul e em Pernambuco, enquanto que os Estados de Ceará e Bahia produziram um estudo cada. Verificou-se que a UFSCar e a PUC-SP são as instituições que mais desenvolvem estudos sobre este tema. A UFSCar destaca-se por constituir um polo de construção de conhecimento sobre o início da docência. Tal conclusão pode se justificar pela presença do Portal do Professor, uma ferramenta que aproxima o professor, que está no processo de inserção à realidade escolar, com a universidade, através de programas de mentoria *online*. Outro achado interessante se refere aos programas de pós-graduação que desenvolvem os estudos. Mesmo a

---

<sup>7</sup> <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

linha de pesquisa Formação, Desenvolvimento Docente e Mundo de Trabalho fazer parte dos programas em Educação Física, os estudos concentram-se em programas de pós-graduação em Educação.

Com todas as produções em mãos, o processo de análise do material seguiu os seguintes passos: crítica ao texto, à autenticidade, à proveniência, à interpretação e ao valor interno do conteúdo (MARCONI; LAKATOS, 2003). A primeira leitura dos resumos contribuiu para a construção de uma análise que possibilitou identificar seus objetivos e os aspectos metodológicos. Em um segundo, nas teses e dissertações, foram identificados os motivos de escolha pelo tema, os objetivos propostos, as decisões metodológicas e as principais conclusões.

A análise dessas produções representa o movimento de compreensão sobre o processo de entrada na carreira docente. Os dados apresentados oportunizaram identificar as limitações e possibilidades de entender o processo de construção da identidade docente. Ao apresentar os trabalhos, analisei e cruzei as informações, para a construção de um avançado referencial teórico sobre pesquisas que tenham como tema central a construção do ser professor no início da carreira docente. Embaso esse movimento a fim de compreender o todo e as partes, levantando como, porque e quando o tema surge com maior relevância acadêmica.

### **5.1.1 Dissertações e Teses Produzidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil**

Os estudos apresentados nesta seção estão organizados por tópicos de investigação e temáticas de estudos. O ponto de início para a análise dos estudos é o entendimento sobre as dificuldades encontradas pelos professores no início da docência. Para Nono (2005), os professores iniciantes procuram lidar com diversas limitações que interferem diretamente na sua atuação e tentam permanecer na profissão e manter um certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira

De acordo com Pilz (2011), para compreender o foco principal nas dificuldades no início da docência, é preciso considerar três dimensões: iniciação profissional, dificuldades no início de carreira e modos de enfrentar as dificuldades. Para Zanella (2011), as dificuldades na prática educativa acontecem de forma parecida em diferentes situações históricas. O autor observa que os professores com mais experiência, participantes da pesquisa, também demonstraram tais dificuldades logo após sua formação, bem como durante a graduação nas disciplinas ligadas a didática, o que embasa os problemas que enfrentam nos primeiros anos dentro de sala de aula. Ao mesmo tempo, nota-se que os professores buscam o auxílio da formação continuada para resolver os problemas da profissão e enfrentar tais dificuldades.

Para Barros (2008), os professores iniciantes encontraram dificuldades referentes à indisciplina dos alunos, à motivação, à preparação das aulas, ao acompanhamento da aprendizagem do aluno e à falta de apoio da escola. As alternativas apontadas nos relatos dos entrevistados se inscrevem, de modo geral, nas lacunas relativas à dimensão técnica da formação. A dimensão política da formação, apesar de pouco mencionada, no entanto, parece ser o grande entrave encontrado pelos entrevistados na busca da superação das dificuldades. Apesar de mais preocupados com a busca de uma qualidade, de uma competência buscada nos modos de ensinar, os professores iniciantes também demonstraram preocupação com a crise que os novos tempos trouxeram à escola (PILZ, 2011).

Cancherini (2009) e Perin (2009) buscaram compreender as dificuldades, os sentimentos e as estratégias de superação dos obstáculos de produzir conhecimentos que possam subsidiar o acolhimento institucional do professor iniciante. Os estudos possibilitam conhecer como os professores iniciantes enfrentam a complexidade da realidade escolar que se descortina diante dos seus olhos. Para as autoras é nesta fase da carreira docente que emergem as experiências passadas para dar conta do que é chamado de *imersão no novo*, termo que se dá conta do entendimento sobre o choque com o real (HUBERMAN, 1995). “[...] a imersão ao novo, significa que o professor permanece mergulhado na situação por um tempo” (CANCHERINI, 2009, p. 197). Juntamente com isso, a autora aponta algumas dificuldades que os professores expressam no início da docência: insegurança, angústia por não saber fazer, medo de errar e a mágoa pelo

momento vivido solitariamente. Associada a isso, aparece a dificuldade em desprender-se do modelo técnico-instrumental e produzir novos olhares, por exemplo, prático-reflexivos; no entanto, os profissionais mostraram-se dispostos a buscar a superação (PERIN, 2009).

As dificuldades no início da docência são apresentadas por Pienta (2007) para além do fazer do professor. Na tentativa de compreender o modelo de trabalho ao qual o professor iniciante é submetido, destaca que a intensificação do trabalho docente é elemento presente no início da docência. Bouzada (2008), ao estudar administradores de empresas que ingressam na docência universitária, aponta a necessidade financeira como elemento primordial para a tomada de decisão. Contudo, o mesmo elemento que baliza a entrada na docência é fator que se destaca como dificuldade quanto ao processo de ingresso na docência.

A intensificação do trabalho docente, característica do sistema meritocrático que embasa a carreira do magistério, é ampliada pelas cobranças atribuídas pela sociedade ao professor. Portanto, além de dar conta das necessidades educacionais, distribuídas pela organização do sistema educacional, o professor é responsabilizado pela formação social e moral dos futuros cidadãos. Esse processo neoliberal de organização do trabalho docente leva o professor a redutos e esconderijos, em decorrência da falta de tempo e espaço para a construção coletiva dentro da escola.

Moreno (2005) discute que o isolamento em razão da construção coletiva de projetos e a superação dos dilemas enfrentados acabam por construir estratégias de autofechamento nas práticas educativas dos professores. Contudo, esse estudo observou que uma estratégia utilizada pelos professores iniciantes é a aproximação com pares, normalmente com professores novatos, que comungam dos mesmos ideais para superar as dificuldades encontradas no contexto escolar. Dubet (1994) destaca que a noção de experiência só tem sentido se o ator estiver totalmente socializado. A experiência do indivíduo construído no trabalho, na atividade, constitui a sua identidade. “É o trabalho que constitui o objeto de uma sociologia da experiência” (DUBET, 1994, p. 183).

Os estudos que debatem sobre as dificuldades na docência são acompanhados por investigações que aproximam o processo de ingresso na

docência como uma ponte entre a formação inicial e o fazer pedagógico. Nessa perspectiva, a constituição do ser docente é reflexo do processo formativo que os professores iniciantes vivenciam nos bancos universitários.

As observações apresentadas no estudo de Mollica (2010) caminham sobre uma crítica à formação inicial, descontextualizada e amparada no ensino técnico sobre a educação infantil. Moreno (2005) encontrou nas falas afirmações, as quais indicam que a formação inicial tem proporcionado conhecimentos teórico-práticos, os quais consolidam práticas educativas situadas e reflexivas.

O estudo de Rodrigues (2010) buscou compreender como são construídos os saberes docentes dos professores iniciantes e quais os caminhos percorrido por eles para a construção desses saberes. É possível observar que a construção dos saberes docentes é cíclica e mescla situações da sua vida pessoal com aspectos da vida profissional (RODRIGUES, 2010). Os professores iniciantes reconhecem que os saberes são provenientes da formação acadêmica, mas reforçam a prática como fundamental no desenvolvimento dos mesmos.

Nos estudos de Barros (2008); Bueno (2008); Mariotini (2007); Andrade (2006) e Thommazo (2006), está presente a crítica ao processo formativo inicial. Foi encontrado que a formação acadêmica na licenciatura é intensa nos conteúdos disciplinares, mas frágil nos processos pedagógicos exigidos para a prática escolar. Para compreender essa questão, é importante uma aproximação com Freire (1996), Mizukami (1996) e Marques (1992), os quais apontam a formação inicial como um instante de explorar caminhos até então não trilhados como professor, mas já conhecidos como estudantes.

Os resultados da pesquisa de Leone (2011) indicaram a necessidade de serem desenvolvidas ações voltadas à inserção profissional dos professores recém-formados, as quais se dariam em duas direções. De um lado, uma atenção suficiente e explícita, na formação inicial, a fim de preparar o futuro professor para o seu ingresso no magistério. De outro lado, a responsabilidade das agências formadoras e das instituições escolares, sobretudo na construção de programas de apoio aos novos docentes, assegurando assessoria e formação de maneira estruturada e sistemática desde os primeiros dias de profissão, bem como os auxiliando na

socialização com a cultura escolar e no enfrentamento dos problemas que caracterizam o início da carreira docente (LEONE, 2011).

Menezes (2010) e Furlan (2011) destacam a influência da cultura escolar nos caminhos que uma professora segue para determinar a sua prática educativa em escolas da zona rural e urbana. Assim como Ferreirinho (2009) e Palomino (2009), entendem que o trabalho docente é organizado dentro das relações complexas que os professores estabelecem com a cultura escolar. Nesse sentido, fatores pessoais relacionados ao trato com os colegas e alunos, assim como fatores situacionais, que consideram a organização de seu trabalho na escola, fazem os professores iniciantes vivenciarem muito mais a sobrevivência do que a descoberta (HUBERMAN, 1995).

Papi (2011), em seu estudo, estabelece relações da organização escolar com o trabalho das professoras participantes do estudo. Para Anjos (2006), existem alguns pontos importantes relacionados às questões concretas do trabalho docente e à organização escolar nas múltiplas dimensões: a divisão do trabalho, as condições materiais, as condições de formação, o movimento das ideias pedagógicas e a memória coletiva da profissão. Rocha (2005) destacou pontos relevantes sobre a importância do apoio da escola aos professores em início de carreira. O autor observa que a escola deve assumir o processo de formação de professores enquanto uma construção coletiva e contínua e, principalmente, a fim de que os alunos desses professores não sofram as consequências de sua não *expertise*.

Mollica (2010) observa que os docentes iniciantes sentem necessidade de receber apoio de toda equipe escolar para auxiliá-los na atuação, mesmo os professores que já tiveram experiência em outros níveis de ensino. Esse achado mostra a presença da organização escolar no processo de acolhimento do professor iniciante. Tardif e Lessard (2009) debatem sobre esse tema e observam a necessidade de um processo integrativo que estabeleça uma relação do professor com a prática educativa exercida dentro da escola. O modelo de formação permanente, aproximado aos princípios da formação racionalista instrumental, na maioria das vezes, também consegue resolver esses problemas. O professor tem consciência de suas dificuldades e busca métodos para resolvê-las, mas ocorre a

necessidade da criação de ambientes com autonomia para a formação tanto dos professores quanto das instituições de ensino. Zanella (2011) argumenta que o trabalho das instituições de Ensino Superior e das iniciativas no processo de formação permanente precisa estar centrado na práxis, na leitura da cultura e do contexto escolar.

Ainda na perspectiva de encontrar elementos a fim de chegar ao entendimento sobre o início da docência, o tema que se expande está relacionado ao processo de trocas entre os pares e a própria instituição de ensino. Compreender a cultura escolar é estabelecer relações entre o todo e as partes, em uma perspectiva hologramática, cujo debate é apresentado no paradigma da complexidade (MORIN, 1991).

Rodrigues (2010), ao apresentar seu estudo, apontou que as inquietações vividas durante o seu percurso docente, abordada por Tardif (2005), Huberman (1995) e Gonçalves (1995), como o choque com o real e o compartilhamento das experiências, na fase inicial da docência, com os demais professores iniciantes, percebendo similaridades de reações, e consolidou o interesse investigativo sobre essa temática. Para Rodrigues (2010), é possível observar que a construção dos saberes docentes é cíclica e mescla situações da vida pessoal com aspectos da vida profissional. Os colaboradores reconhecem que os saberes são provenientes da formação acadêmica, mas reforçam a prática como fundamental na sua consolidação. Os mesmos informam sobre as dificuldades vivenciadas, no entanto reafirmam a esperança na possibilidade de os alunos aprenderem e na própria capacidade de enfrentar os desafios.

Focalizando as condições de ingresso na carreira docente, o processo de socialização e construção de identidade profissional, Furlan (2011) observa o processo de desenvolvimento da identidade docente a partir da socialização de professores iniciantes com a cultura escolar (suas regras, hierarquias, valores, rituais e poderes, pelos demais agentes da escola). Para o autor, os processos de socialização envolvem aspectos individuais e coletivos, estáveis e provisórios, e resultam nas identidades dos professores iniciantes, que são marcadas pela dualidade dos processos relacional e biográfico em face da cultura escolar.

A construção dos saberes e o debate sobre a aproximação do professor com a cultura escolar também são apresentados por Ferreirinho (2009), que investiga a socialização de professores na carreira do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo está inserido no espaço destinado a pesquisas sobre socialização de professores em uma perspectiva crítica e na abordagem relacional. O mesmo considera a relação escola e sociedade, percebendo o professor como produto e produtor de cultura escolar, ou seja, um não pode ser compreendido sem o outro.

Dessa forma, Ferreirinho (2009) aborda as mudanças constantes descritas pelos professores iniciantes e revela aspectos da cultura escolar que são apresentados e incorporados durante o percurso docente. Para compreensão do processo de socialização, são observados aspectos relacionados às disposições de origem familiar, de socialização na carreira – entrada na profissão; regras da carreira; diferenças entre as escolas; relação com colegas e equipe técnica; conciliação com a atuação em outras escolas (redes de ensino, horários); diferenças/semelhanças entre segmentos, redes e políticas educacionais – além de disposições de gênero e da cidade, o que inclui a comunidade da escola e os deslocamentos.

A troca de escolas e adaptação ao novo ambiente de trabalho, antes de representar uma ruptura na carreira docente, configura-se com uma feição de continuidade. É o fato que o professor, ao remover-se de escolas tem que aprender algumas novas regras e normas formais e, principalmente informais, que tomam uma forma específica em um novo local. [...]. Ainda têm que se acostumar com nova organização, outra disponibilidade de recursos, novas características de alunos e de seus familiares, novas exigências e cobranças ou ausência delas (FERREIRINHO, 2009, p. 241).

Com essa mesma proposta, Palomino (2009) propõe uma análise sobre a socialização docente e a construção da identidade de uma professora que participa de um curso de formação inicial. Assim como Menezes (2010) e Furlan (2011), a autora destaca a influência da cultura escolar nos caminhos que uma professora segue para determinar a sua prática educativa em escolas da zona rural e urbana. Palomino (2009), da mesma forma que Ferreirinho (2009), entende que o trabalho docente é organizado dentro das relações complexas que os professores estabelecem com a cultura escolar. Nesse sentido, fatores pessoais relacionados ao

trato com colegas e alunos, assim como a fatores situacionais quanto à organização de seu trabalho na escola fazem os professores iniciantes vivenciarem muito mais a sobrevivência do que a descoberta (HUBERMAN, 1995).

Segundo Knoblauch (2008), o *habitus* de origem é muito influente na organização das ações na docência de professoras iniciantes. A força que esses *habitus* exercem na docência mostra que existe um distanciamento da cultura escolar. O estudo de Montalvão (2008, p. 198) observa, a partir de um grupo focal, que os “Processos reflexivos, construção reelaboração de conhecimentos vão se fundindo e o processo de tornar-se professor vai se efetivando num contínuo que já se iniciou antes mesmo de começarem a dar aula”.

O entendimento da prática pedagógica através de outras experiências entre pares com características comuns contribui para que os professores iniciantes se compreendam e, neste caso, visa trabalhar exatamente os motivos que encaminham esse professor a um sentimento de sobrevivência. Segundo Huberman (1995), a origem desse sentimento vai muito além das condições materiais ou estruturais, mas apresenta grande contribuição da dificuldade do professor em compreender o seu trabalho pedagógico, em um contexto específico.

Gama (2007), assim como os estudos de Montalvão (2008), Farias (2009) e Knoblauch (2007), observa que o desenvolvimento docente, a partir da reflexão coletiva sobre a prática, é apoiado pela socialização das experiências de ensino-aprendizagem através de grupos colaborativos. Essas estratégias de trato sobre a prática educativa contribuem para a compreensão dos saberes docentes na estabilização pessoal dos professores iniciantes e, conseqüentemente, trazem contribuições para as escolas e os alunos. Outras revelações são apontadas para repensar a formação inicial e permanente e a própria comunidade profissional. Pienta (2007) destaca a possibilidade de criação, pelos próprios professores, de redes informais de formação através do contato com pessoas de fora da escola, que possuam experiência no magistério, além da busca autônoma por formação permanente.

A socialização docente, estudada a partir de grupos focais, é um elemento comum nos estudos sobre o início da docência. Ela aparece como uma estratégia metodológica que avança na perspectiva de formação permanente (FURLAN, 2011;

FERREIRINHO, 2009; PALOMINI, 2009; KNOUBLANCH, 2008; MONTALVÃO, 2008), ao dar voz aos professores de realidades culturais distintas, buscando, na dialógica da prática educativa, compreender o trabalho docente.

[...] através do recurso biográfico, permite o exercício do “autoformar-se” e possibilita, conseqüentemente, a revisão, pelo formador, das práticas escolares, levando-os a um questionamento diante de concepção e práticas ainda dominantes na formação inicial e continuada (LIMA, 2006, p. 36).

Os resultados apresentados por Lima (2006) apontam que algumas dificuldades e especificidades do trabalho do professor são compreendidas no momento em que os professores buscam auxílio e entendem o que se aprende com a troca junto aos colegas de profissão. Isso se torna evidente quando percebem que nem sempre os saberes da formação docente são os únicos a serem utilizados, pois constitui, em confronto com as situações da prática, a “base” na qual os demais saberes são mobilizados.

Os anos iniciais da trajetória docente se constituem em um período importante para a formação de determinadas concepções e para a negação de outras, contribuindo significativamente com o processo de aprendizagem da docência (LIMA, 2006, p. 122).

Mais uma vez, um estudo de grande magnitude aborda a divergência entre o que se aprende na universidade e o cotidiano escolar. Segundo Lima (2006), o contato com a cultura escolar fez com que as professoras revisassem seus conceitos. Tal conclusão fomenta o pensamento sobre o domínio do *saber-fazer* e *saber*, e ressalta a ideia de que, em suas práticas, os professores mobilizam diferentes saberes com diferentes origens. Pensar que os saberes aprendidos nos bancos universitários dão conta da prática educativa do professor é desmerecer os saberes originados da experiência e da socialização docente.

As professoras colaboradoras da pesquisa demonstraram que o trabalho coletivo, principalmente com o estreitamento do elo entre os professores iniciantes e os experientes, foi determinante para o desenvolvimento docente dos profissionais envolvidos nesse processo socializador. De maneira geral, os professores iniciantes procuram os professores mais experientes e colegas de trabalho com mais afinidade para trocar ideias.

O que destacamos neste estudo é que a multiplicidade de fatores e aprendizagens formais, informais e sociais, influencia na socialização e na constituição da identidade profissional. Em função disso, fica

evidente a importância do apoio ao iniciante e, mais que isso, um acompanhamento sistemático para seu desenvolvimento profissional (BARROS, 2008, p. 127).

Mariotini (2007) dedica-se a identificar as contribuições dos professores iniciantes no processo de dinamização do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e na promoção de práticas reflexivas, além de analisar em que medida esse espaço de socialização das práticas educativas contribui para a formação permanente de professores iniciantes. Os resultados da pesquisa sinalizaram que os encontros dos professores em grupos de discussões tornaram-se espaços potencializadores de formação permanente reflexiva daqueles que eram iniciantes. Os achados evidenciaram a insegurança desses profissionais, os quais aguardavam os encaminhamentos dos professores mais experientes e da direção para a tomada de decisões, e a busca constante do apoio e da troca de experiências naquele espaço.

Mariotini (2007) observa uma aproximação entre os professores iniciantes e os experientes e, assim como Konblach (2008), Montalvão (2008) e Gama (2007), discute a importância do processo de tutoria. Nessa perspectiva, a socialização docente pode reduzir o choque com o real e possibilitar uma maior aproximação com a realidade escolar.

O estudo de Migliorança (2010) apresenta um programa de iniciação à docência como elemento para compreender a estrada na carreira docente. Esses programas de mentoria são trabalhados como ferramentas significativas para acompanhar o início da carreira (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010), 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. O estudo aponta as contribuições que os programas de acompanhamento à docência trazem para a compreensão dos professores novatos e dos chamados tutores (professores mais experientes) sobre a prática pedagógica no início da carreira.

Nesse sentido, Migliorança (2010) observa que as dificuldades debatidas no programa de mentoria relacionam-se ao processo de ensino-aprendizagem e aos problemas de comportamento dos alunos em sala de aula. Ao apontar o aprendizado propiciado pelo programa de mentoria, o estudo debate e critica o

processo de formação inicial pelo qual as colaboradoras passaram. Crítica esta debruçada na concepção instrumental que a formação inicial assume, com currículos que pouco desenvolvem a autonomia e a criticidade docente.

Bueno (2008) se propôs a entender as contribuições de um programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante. A fim de contribuir com o objetivo proposto pelo autor, foi utilizado, como encaminhamento metodológico, um programa de mentoria desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos, vinculado ao Programa de Apoio aos Educadores Espaço de Desenvolvimento Profissional, financiado pela PROEX/ MEC/SESu<sup>8</sup>, no qual ela fazia parte como estudante e tinha acompanhamento de uma mentora (professora mais experiente). Esse programa tem como objetivo principal o desenvolvimento de um conjunto de projetos e atividades por meio do estabelecimento de um espaço virtual voltado ao atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino<sup>9</sup>. O auto estudo, contribuiu para se compreender como professora principalmente a partir da contribuição do processo de mentoria. “Com o programa de mentoria, não repeti os modelos acriticamente, pois a cada dificuldade encontrada relatada para a mentora, ela me apresentava sugestões em como trabalhar com estas dificuldades” (BUENO, 2008).

Gomes (2011) trata sobre a aproximação entre professores experientes e iniciantes, em um processo de mentoria. A autora observa a mentoria como relação em que uma pessoa mais experiente acompanha e orienta um indivíduo iniciante em seu percurso docente. Essa proposta também é trabalhada por Farias (2009), Tardelli (2006) e Longhini (2006), portanto, como objetivo, este estudo tratou de verificar se o procedimento de instrução ao sócia pode, ou não, vir a contribuir para a formação de futuros professores.

A instrução ao sócia é um procedimento constituído por duas etapas de produção dos textos: de instruções e de comentário. Na primeira, uma situação fictícia é criada para substituir um professor por um pesquisador, que precisa de informações precisas sobre como se comportar, para minimizar o ato dessa

---

<sup>8</sup> O Portal dos Professores da UFSCar é um site dirigido a profissionais da área educacional e áreas afins. Vincula-se ao Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional, financiado pela PROEXT/MEC/SESu, sob a responsabilidade de docentes da UFSCar, única universidade federal localizada no interior do Estado de São Paulo.

<sup>9</sup> Informações extraídas do site <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>. Acessado dia 09/03/2011.

substituição. Dessa interação, pesquisador e professor produzem, em coautoria, um texto oral (posteriormente transcrito). Na segunda etapa, o professor, após ler o texto de instrução transcrito, escreve um comentário a respeito de suas impressões sobre o que leu (GOMES, 2011).

Os resultados da análise dos textos apontaram para as características gerais do procedimento de instrução, bem como as representações, perspectivas e estilos sobre o agir do professor de cada participante. Gomes (2011) considerou o procedimento válido, por se tratar de um procedimento dialético que permite identificar e debater diferentes representações sobre um mesmo trabalho, levando a uma síntese de ideias e ideais acerca do ensino como trabalho. Dessa forma, foi possível estabelecer um diálogo promissor, em que trabalhador ou futuro trabalhador contribui para seu coletivo, e vice-versa, fortalecendo as bases genéricas da atividade, em que professor experiente e iniciante reconheçam-se nelas e as reconheçam ao exercerem seu ofício, aumentando, assim, seu poder de agir.

Os estudos desenvolvidos em programas de iniciação à docência mostram-se relevantes no processo de compreensão sobre a prática educativa de professores no ingresso na carreira (MIGLIORANÇA, 2010; FERREIRA, 2005; BUENO, 2008). Pieri (2010) analisou as aprendizagens proporcionadas aos professores iniciantes e aos mentores, a partir das experiências de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada com três professoras em início de carreira nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma professora experiente – a mentora – que participaram do Programa de Mentoria no Portal dos Professores da UFSCar. O objetivo foi compreender o que é aprendido durante a socialização das experiências da prática pedagógica.

Nesse sentido, Pieri (2010) observa que o programa de mentoria é um espaço de formação de professores iniciantes e experientes. As experiências de ensino-aprendizagem passam a assumir um papel importante como atividade formativa e para o desenvolvimento docente de professores iniciantes. Novamente recorro aos trabalhos de Marcelo Garcia (2009), Reali, Tancredi e Mizukami (2010), quando os mesmos observam que esses programas, com acompanhamento de professores experientes, que incluem a atividade de mentoria no interior da escola, pelos

próprios colegas de docência, são necessários para construir espaços de debate sobre a realidade e as dificuldades da prática educativa.

Pieri (2010) aponta que a participação do docente experiente no processo de entrada na carreira de professores iniciantes garante tranquilidade e autonomia para estes aventurarem-se em novas práticas pedagógicas. Contudo, o projeto de formação, através do Programa de Mentoria, deve partir da necessidade formativa apresentada pelo novato. Ao destacar a participação da mentora no processo formativo, Pieri (2010, p. 145) observa que:

Durante o desenvolvimento das Experiências de Ensino Aprendizagem a mentora procurou mostrar para as novatas a importância do registro, da reflexão e do diagnóstico para a superação das dificuldades, suas e dos alunos, fortalecendo a ideia de que a atividade docente deve ser sistematicamente planejada, implementada e avaliada.

Ainda, é possível observar que a experiência de ensino-aprendizagem é uma ferramenta formativa complexa, que envolve aprendizagem de professores em etapas distintas da atividade docente. Além disso, existe a urgência de promover o acompanhamento de professores iniciantes, tendo como ponto de partida os dilemas e as dificuldades encontrados por eles nesse período da carreira.

Para fazer o fechamento desta importante sessão, procuro apontar as minhas impressões sobre os estudos pesquisados e tratados até aqui. Observo que a base metodológica dos estudos está apoiada na abordagem qualitativa, buscando ampliar o olhar sobre o objeto de pesquisa, e não limitar o tema à busca de causa e efeito sobre um determinado fenômeno. Encontrei na tese de Longuini (2006), um exemplo de avanço metodológico no momento que o mesmo se colocou como agente colaborador do estudo. Contudo, as pesquisas apontam um olhar sobre o professor, dar voz ao sujeito, e esquecem de observar o todo e as partes. As entrevistas e observações, quando utilizadas como instrumento de investigação, focam no colaborador e na percepção dele sobre a macroestrutura. Os estudos não dirigem suas análises para o entendimento da organização e como os demais colaboradores veem os professores iniciantes. O mesmo acontece quanto aos estudantes. Não foram encontrados estudos que dessem voz aos estudantes, para entender a prática educativa dos professores no início da docência.

A socialização docente, como tema de pesquisa sobre a construção da identidade docente, aparece nos estudos de Ferreirinho (2009), Cancherini (2009), Knoblauch (2008), Montalvão (2008), Santos (2007) e Ferreira (2005). As autoras observam que, no período de entrada na carreira, os professores mostram-se comprometidos com a sua prática educativa. Contudo, as dificuldades do processo de compreensão sobre o seu papel dentro do contexto escolar podem ser reduzidas na aproximação com outros sujeitos que dividem as mesmas angústias. Cancherini (2009) e Perin (2009) chamam de *acolhimento institucional* a atitude de troca de experiências entre os professores e os demais componentes da comunidade escolar, para dar conta das dificuldades do professor em construir a sua identidade pedagógica.

Bueno (2008), Mariotini (2007), Pienta (2007), Thommamzo (2006) e Tardelli (2006) apresentam, como estratégia para trabalhar a socialização do professor iniciante com a cultura escolar, programas de iniciação à docência. Essa iniciativa pode acontecer em grupos focais, para debater sobre as dificuldades da docência, entre professores iniciantes e experientes, ou apenas entre os professores iniciantes. O objetivo desses programas é fomentar um debate que mostre aos professores que as dificuldades apresentadas, nesse momento da carreira docente, se repetem. Os autores demonstram que a troca de experiências contribui significativamente para a compreensão, por parte dos professores iniciantes, sobre a cultura escolar. Montalvão (2008) e Gama (2007) apresentaram que os grupos colaborativos mostraram-se significativos para o desenvolvimento docente, pois auxiliaram na construção da identidade a partir do trabalho realizado dentro da escola.

Os estudos consultados ainda mostraram que as pesquisas sobre o professor iniciante estão concentradas em programas de pós-graduação em Educação (PPGE). As teses aparecem com maior frequência na Pontifícia Universidade Católica/SP e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Já as dissertações estão distribuídas mais homoganeamente em 11 PPGE e aparecem com maior frequência na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e também na UFSCar.

Ao visitar a página na internet do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, encontrei os orientadores dos estudos concentrados na área de conhecimento Processos de Ensino-Aprendizagem. Essa área realiza pesquisas em Educação e constitui um campo teórico-metodológico que agrega temáticas como currículos, práticas educativas, processos de formação e práticas de professores e de outros agentes educacionais<sup>10</sup>.

Nos unitermos apresentados nos trabalhos, aparecem com maior frequência às palavras *professor iniciante*, *formação de professores*, *saberes docentes*, *trabalho docente* e *desenvolvimento profissional de professores*. Tais termos são base de tema de estudos que buscam investigar a relação dos professores com a cultura escolar em prol da construção da identidade docente. Quando os estudos apresentados dedicam-se a estudar a entrada na carreira, sob o ponto de vista do professor novato e do professor experiente, os autores destacam a necessidade de debruçar suas atenções sobre essa fase da carreira docente e de discutir o processo de formação inicial. Ao fazer isso, surgem conclusões que remetem às dificuldades do início da carreira e à formação inicial descontextualizada e afastada da práxis pedagógica.

Para dar conta da prática educativa dos professores, as sugestões são encontradas na aproximação entre futuros professores com a pesquisa e o conhecimento da cultura escolar. Esses itens são somados à necessidade do professor iniciante e experiente, pois as dificuldades pedagógicas são semelhantes entre os professores em diferentes contextos. Essas dificuldades estão associadas à compreensão de alunos, colegas de profissão e direção. A atribuição de atividades com os piores horários aos professores iniciantes, assim como de materiais mais precários, espaços físicos menos conservados e turmas mais problemáticas no que diz respeito à aprendizagem e à convivência social entre as colegas e os professores, é uma constante nos trabalhos que se reportam às dificuldades da regência no início da carreira. Além disso, o trabalho em várias instituições de ensino dificulta o processo de se apropriar da cultura docente.

Enfim, os estudos apontam a necessidade de apoio da organização escolar no processo de socialização do professor iniciante. Essa socialização docente deve

---

<sup>10</sup> Informações contidas no site: [HTTP://ppge.ufscar.br/areadepesquisa](http://ppge.ufscar.br/areadepesquisa)

dar conta da construção da identidade a partir do reconhecimento do trabalho exercido, procurando desprender-se do ensino técnico e construir a identidade pedagógica. Para a construção dessa identidade, o professor precisa mobilizar os saberes que estão presentes na formação inicial, na formação permanente e no cotidiano escolar. Entendo essas questões como fontes de inspiração para novas investigações sobre o professorado iniciante.

## 5.2 PROFESSORES INICIANTE: INCERTEZAS E DESAFIOS

Os primeiros anos de exercício da docência são responsáveis pela transformação do estudante em um profissional da educação. É um período de tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos, nos quais os professores devem adquirir conhecimentos sobre a docência e manter um equilíbrio pessoal. Contudo, é muito difícil caracterizar o momento de passagem do professor iniciante para o experiente, tendo em vista que é uma categoria repleta de momentos transitórios.

O período de início da carreira é um momento de integração e de adaptação ao envolvimento social que compreende a cultura escolar (MOLINA NETO, 1996; MOLINA NETO, 1997; MOLINA NETO, 2004). Essa adaptação ocorre com mais tranquilidade quando o professor novato já conhece a realidade onde está ingressando. Marcelo Garcia (2009) observa que, em inúmeras investigações sobre esse tema, autores concluem que os primeiros anos de carreira compreendem também um choque cultural, cujas estranhezas são mais presentes em professores menos preparados e que tiveram contato com uma formação que cumpre uma função burocrática e não contribui em criar uma identidade docente mediada pela reflexão crítica (MIZUKAMI, 1996).

Dentre as sensações de insegurança e de descobertas, que Souza (2009) destaca como “turbilhão de sentimentos”, há combustível para que o professor possa se reafirmar na profissão. Para que isso aconteça, é necessário recorrer ao apoio da

instituição na qual se trabalha e aos referenciais de sua formação inicial. Souza (2009) ainda observa que a resposta a esses sentimentos de insegurança está na formação inicial pautada em uma representação idealizada de escola. A perspectiva apontada é da formação inicial como um *continuum*, a primeira fase do processo de construção da identidade docente. “[...] a formação de professores deve priorizar a reflexão, a criação, a conceber e executar projetos pedagógicos na perspectiva do professor que participa de seu próprio processo de aprendizagem” (SOUZA, 2009, p. 43).

Ao mesmo tempo, é importante refletir sobre a experiência que esse professor possui para exercer a sua prática educativa na cultura escolar. Isso porque a ambientação do professor na cultura da escola é longa e configura diferentes fases e momentos. Portanto, é preciso que existam diversos tipos de apoios materiais e humanos. Isso é completado pelos aspectos organizacionais que envolvem a docência na escola. Marcelo Garcia e Mayor (2009) colocam que, nos países da América Latina, os piores horários, as classes mais complicadas e as tarefas mais complexas ficam reservadas para os professores novatos. Freitas (2002) mostra que é necessário, além de uma reorganização dos bancos universitários sobre os saberes necessários à prática educativa, uma revisão organizacional sobre os papéis dos professores nas escolas. Tendo em vista que os professores mais experientes possuem uma melhor “condição” para lidar com as dificuldades (decorrente dos saberes da experiência), seria mais condizente que estes assumissem as turmas em situações mais complexas.

Com o passar do tempo, pode-se dar ao professor a possibilidade de escolher a turma com a qual deseja trabalhar, e ele não escolherá as turmas mais difíceis, quando, em princípio, estaria mais preparado para recebê-las. O objeto de investimento possível para a obtenção de reconhecimento profissional acaba sendo configurado pela escola, ou seja, o trabalho com as melhores turmas (FREITAS, 2002, p. 164).

Marcelo Garcia e Mayor (2009) observam a construção de espaços de trocas de experiências para o debate sobre a inserção na carreira docente. Para a construção desses espaços, é importante seguir algumas orientações: a) Partir de problemas concretos e reais que os professores iniciantes enfrentam; b) Facilitar conhecimentos teóricos e/ou práticos depois de um processo de reflexão sobre o que fazem e por que fazem; c) Solucionar problemas como resultados e frutos de

processos de discussão; d) Não partir de sequências únicas e válidas para os grupos; e) Considerar a importância da figura do professor experiente para socializar suas experiências. Uma das alternativas propostas é a figura do professor mentor ou tutor, como um membro importante no processo de ambientação e socialização do professor iniciante.

O objetivo principal do mentor é a integração dos membros da organização em todos os aspectos, especialmente, no desempenho da docência. O mentor deve transmitir a cultura da organização a que pertence; tem que ser um guia para os que passam por essa experiência. A mentoria ainda deve ser canalizador do processo de aprendizagem contínua, para dar conta da aprendizagem do professor que se integra profissionalmente e é útil para estruturar a formação que tem lugar ao posto de trabalho (MARCELO GARCIA; MAYO, 2009, p. 4).

Todos os fatos expostos neste referencial alicerçam a necessidade de constituir programas de inserção profissional. Sobre os programas de iniciação, entendem-se estes como uma proposta específica que interliga a formação inicial com a prática educativa do professor iniciante (MARCELO GARCIA, 2009). Esses programas são grandes alternativas, podendo apresentar diferentes configurações, desde simples reuniões a cursos de programas mais estruturados, que implicam em múltiplas atividades. Algumas propostas já foram implantadas no Brasil (MIGLIORANÇA, 2010; FERREIRA, 2005; BUENO, 2008; PIERI, 2010) com respostas positivas no que diz respeito ao processo de socialização docente. Nessa perspectiva, nos programas de inserção à docência, os primeiros anos de profissão devem ser uma oportunidade de ajudar os professores novatos a superar as dificuldades de aprendizagem ao longo da vida.

Contudo, o modelo de acompanhamento docente centrado nos aspectos técnicos sobre a abordagem de um determinado conteúdo não dão conta das atuais necessidades formativas do professorado. A sugestão, portanto, está na revisão desses modelos. O que Marcelo Garcia (2009) apresenta é uma formação centrada no conhecimento crítico-reflexivo, na qual os exemplos devem surgir de situações reais as quais possibilitem que os professores ajustem seus conhecimentos a determinadas situações, utilizem o seu conhecimento para melhorar a prática e aprendam como organizar e revisar as tarefas dos alunos.

É decidir para aprender, os professores necessitam utilizar exemplos práticos, materiais com casos descritos, múltiplos casos,

observações de ensino, diários de professores e exemplos de tarefas dos alunos. Estes materiais poderiam permitir que os professores se indagassem acerca da prática, analisam o ensino (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11).

Com isso, constata-se que o professor, no percurso entre a saída da condição de estudante para a tomada de responsabilidade de enfrentar a carreira docente, precisa estar amparado pela discussão em torno da socialização docente. Nemiña, Ruso e Mesa (2009) também apontam a necessidade de programas de ingresso na docência, com momentos de reflexão e discussão compartilhados pela presença do professor iniciante. A figura do professor mais experiente é responsável pelo processo de socialização do conhecimento construído no contexto escolar. O professor experiente mantém um diálogo sustentado, desenvolvido em grupos de discussão onde o iniciante pode conhecer melhor os segredos da carreira docente.

Indo ao encontro do exposto, Nemiña, Ruso e Mesa (2009) apontam alguns suportes teóricos para o processo de iniciação docente:

a) Socialização ocupacional: na situação de entrada e descobrimento, os docentes novatos expressam três tipos de respostas. Primeiro, o professor iniciante percebe o seu espaço de atuação como algo imutável, pois suas experiências fundamentam-se no ambiente educacional que está vivenciando; esse sentimento é decorrente do êxito das propostas educacionais e da organização escolar, que se reflete na concordância do professor. O resultado é o fortalecimento do sistema que assegura as práticas, as estratégias e os conhecimentos. Na segunda resposta, o professor apresenta uma reação de não concordância com o ambiente educacional que ingressou; isso leva o docente a experimentar novas estratégias didáticas. No entanto, não se discute os fundamentos teóricos, e sim a preocupação de apresentar uma modificação nas estratégias para alcançar os fins esperados. No terceiro tipo de resposta, o professor novato entra em confronto direto com a organização educacional, construindo um mal-estar entre os que estão chegando e os experientes;

b) Estágios de desenvolvimento dos professores: corresponde ao processo de aprendizagem da docência e às mudanças experimentadas pelos professores. Este estágio compreende quatro momentos: o primeiro é relacionado à identificação do professor com o ambiente escolar (colegas de trabalho e alunos). O segundo corresponde à própria sobrevivência; o professor, ao enfrentar as

dificuldades e ao se deparar com a realidade da sala de aula, questiona-se se será capaz de aprender a ensinar. Nesse período, as preocupações se encontram no controle da classe, na opinião de outros colegas e na própria validade como professor. No terceiro, os professores novatos centram o seu interesse em compreender o contexto onde estão inseridos, mostrando aos alunos a realidade escolar e desenvolvendo um profundo conhecimento sobre a cultura educacional. Nessa fase, a preocupação está no número de alunos por classes, na sobrecarga de trabalho e na falta de materiais. Por último, aparece a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Compreendem as dificuldades dos alunos e relacionam esta à debilidade em nível intelectual e sócio familiar;

c) A aproximação dialética: é emergente a negociação entre os pontos de vista opostos. É importante que os sujeitos entendam os seus respectivos contextos, procurando os pontos de relação de poder e diferentes manifestações para que possam formar a sua própria convicção. Isso oportuniza, ao professor, uma análise dos prós e contras e uma análise dialética entre atuação e contexto. O resultado é a construção de seus próprios significados e identidades.

Nesta relação dialética, a cultura escolar dominante favorece a reprodução social, estabelecendo limites para a mudança e reforçando a manutenção do *status quo*. Este conflito aparece quando os limites são enfraquecidos, questionam-se a cultura existente e a mudança perseguida. À medida que se negocia a mudança, a acomodação e resistência se conformam com os elementos-chaves desta relação dialética (NEMIÑA; RUSSO; MESA, 2009, p. 106).

d) A teoria da identidade: semelhante à aproximação dialética, a teoria da identidade ocorre na relação entre o contexto e a própria identidade individual. A construção da identidade acontece a partir do relato de sua própria história de vida. Esse movimento é apoiado no processo de transformação pessoal e social;

e) A teoria da aprendizagem situada: a aprendizagem ocorre a partir do conhecimento recebido, assim como do contexto e da cultura onde se desenvolve a ação. A habilidade em desenvolver a prática depende da análise e do entendimento do contexto em que se está inserido. À medida que os professores se reconhecem e são reconhecidos como membros do grupo e assumem funções de lideranças, incrementam suas oportunidades de renegociar dentro do grupo e influenciar a cultura da comunidade.

Para finalizar a busca pelo alicerce teórico, que o entendimento sobre a temática de investigação, é importante destacar que estudar o início da carreira docente é extremamente relevante para entender como o sujeito se constrói professor dentro da organização educacional e na cultura escolar. O cotidiano escolar é repleto de mudanças, de contratempos, de representações e conflitos. Ser professor é compreender com os olhos calçados na complexidade, cujas lentes ampliam a visão periférica, trazendo diferentes elementos para o debate.

A construção deste referencial teórico, balizado pelo pensamento complexo, ocorre no desenvolvimento desta tese. Para finalizar este capítulo volto a observar que para compreender a fase de entrada na carreira é importante uma ampla aproximação com o professor e a sua prática educativa dentro da cultura escolar. Portanto, para estudar apenas o professor é importante compreender o fenômeno para além um pensamento simplificado, buscando aproximação com abordagens sistêmicas que de fato contribuam com o entendimento sobre o fenômeno. Na próxima sessão, busco apresentar o estudo da cultura escolar através da etnografia educacional crítica, sendo este o capítulo que descrever e debater as decisões metodológicas para dar conta das questões de pesquisa desta tese.

## CAPÍTULO 03 - METODOLOGIA

---

### 6 DECISÕES METODOLÓGICAS

Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado – “o possível” para ele (GOLDENBERG, 2011, p. 13).

Neste capítulo, procuro abordar os caminhos escolhidos para responder o seguinte problema de pesquisa: **Como os professores de Educação Física iniciantes na carreira constroem sua identidade docente a partir dos processos de socialização vividos na cultura escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS?**

A ação de assumir um determinado enfoque metodológico manifesta a intencionalidade e os pressupostos teóricos do pesquisador. Desse modo, tratar sobre decisões metodológicas é buscar refletir que não existem metodologias boas ou más em si, mas metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema e/ou fenômeno (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Dessa forma, é de extrema importância que os caminhos e procedimentos metodológicos tenham ligação direta com aquilo que se deseja investigar.

Entendo que a realidade educacional é uma construção sociocultural, dinâmica e complexa. Nessa realidade, vários fatores influenciam e são influenciados reciprocamente. Portanto, o tema exposto deve ser estudado como parte integrante das ciências sociais e humanas, cuja compreensão e diálogo entre pesquisador e sujeitos constituem-se no princípio da construção do conhecimento. Dessa maneira, o itinerário deve ser traçado dentro dos pressupostos que norteiam a abordagem qualitativa.

Para Goldenberg (2011) e Esteban (2010), a Escola de Chicago, fundada em 1892, na Universidade de Chicago, é compreendida como o grande expoente entre 1920 e 1930 na construção de pesquisas sociais através da abordagem qualitativa. A característica desses estudos é a coleta de dados a partir do contato direto com a realidade e por intermédio de fontes de informações de primeira mão. “A agenda era clara: o observador partia para um cenário estrangeiro a fim de estudar os costumes e os hábitos de outras sociedades ou culturas” (DENZIN; LINCON, 2006, p. 15). Goldenberg (2011) observa que a Escola de Chicago tinha a marca do desejo de produzir conhecimentos possíveis com o objetivo de enfrentar os problemas concretos que a cidade de Chicago estava vivenciando no início do século passado. Tais problemas se referiam à imigração e à integração de povos de diferentes culturas imigrantes na sociedade americana: delinquência, criminalidade, desapego, pobreza, minorias e relações sociais.

Os sociólogos de Chicago assumiram uma postura interacionista na investigação, enfatizando a natureza social e interativa da realidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As ações da Escola de Chicago, quanto às investigações de cortes qualitativos, tiveram uma significativa queda durante os anos de 1930 e 1950. Esteban (2010) atribui isso à recessão econômica no âmbito mundial, que gerou a redução de subsídios para as pesquisas, e às divergências políticas e metodológicas entre os sociólogos dessa escola (muitos fundadores haviam se aposentado ou falecido). Goldenberg (2011) observa que a Escola de Chicago apresentou grandes contribuições para o desenvolvimento de métodos de pesquisas: a utilização de documentos pessoais, a exploração de diversas fontes documentais e o desenvolvimento do trabalho sistemático na cidade.

A abordagem qualitativa, para Devechi e Trevisan (2010), é um modo de investigação que surge na revisão do modelo positivista de produção do conhecimento. Esse pensar “[...] se entende desde a fenomenologia, passando pela hermenêutica, a dialética em diferentes desdobramentos, tendo como objetivo principal apreender os fatores não considerados pelas pesquisas de ordem hipotético-dedutiva” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 148).

Morin (1991) analisa essa discussão organizando uma crítica que alavanca o paradigma da complexidade; para ele, o paradigma simplificador (embasado no

positivismo) é base de análise para compreender a ordem e a desordem, causadas pela influência do meio na complexidade do conhecimento construído. As pesquisas qualitativas surgem, portanto, como forma de evitar o tecnicismo e o reducionismo lógico-formal nas investigações educacionais a favor da recuperação da subjetividade (DEVECHI; TREVISAN, 2010).

Portanto, entendo a abordagem qualitativa como uma lente que desvela o objeto, uma lente que mostra a forma de ver e entender o fenômeno, a fim de buscar respostas às questões e aos objetivos do estudo. Para Lakatos e Marconi (1996), os estudos dentro da abordagem qualitativa utilizam métodos formais, tendo como finalidade fornecer dados para a verificação de hipóteses por meio do uso de técnicas, como entrevistas e questionários. Ludke e André (1986) consideram o ambiente natural, onde ocorre o fenômeno estudado, a fonte direta de dados como característica da pesquisa dessa natureza. Denzin e Lincoln (2006) contribuem explicando que a pesquisa qualitativa é um campo de investigação que atravessa disciplinas, campos e temas. Ainda a esse respeito, Triviños (1987, p. 128) coloca que a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva “[...] como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produtos de uma visão subjetiva, rejeita toda a expressão quantitativa, numérica, toda medida”.

Molina Neto e Molina (2010) destacam características centrais na pesquisa qualitativa: **a)** essa forma de fazer pesquisa não apresenta protocolos *a priori*, ou seja, o problema de conhecimento e os caminhos que são percorridos pelo pesquisador constituem diversas articulações entre os procedimentos para obtenção das informações e a validação das mesmas; **b)** o pesquisador faz parte do problema de pesquisa e constitui os instrumentos de pesquisa; **c)** o conhecimento produzido com essa maneira de fazer pesquisa trata de uma forma de representação da realidade social, isto é, de uma linguagem simbólica como elemento de expressão, que é constituído da representação do fenômeno investigado.

Outro fator importante dessa abordagem de pesquisa é que o pesquisador não faz uma descoberta, e sim uma construção do conhecimento a partir da reflexão e da análise do fenômeno estudado. Negrine (2004) observa que uma das linhas mestras que norteiam esse paradigma sustenta-se na crença de que um sentido

comum não é possível. O mesmo autor ainda coloca que a pesquisa qualitativa tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo e analisando-as para, em um segundo momento, interpretar e discutir à luz de uma teoria. Ao passo que a pesquisa quantitativa, a partir da quantificação dos dados recolhidos, serve-se de modelos matemáticos para descrever, analisar, interpretar e discutir os achados.

A presente tese está debruçada no paradigma da complexidade para entender a cultura escolar e a construção da identidade docente de professores de Educação Física iniciantes. Nessa relação, o método etnográfico possibilita compreender os significados a partir do comparecimento *in loco* do pesquisador em diferentes locais de interação social. Dessa forma, a entrevista e a observação do participante podem ser realizadas nos locais de convivência e contradições sociais. Embaso as escolhas metodológicas em autores como Triviños (1987), Geertz (1973), Denzin e Lincon (2006) e Molina Neto (2004), para abordar os conceitos e procedimentos que alicerçam a etnografia educacional crítica, e apresento este modelo de pesquisar como estratégia metodológica para entender a cultura escolar e a sua influência no início da carreira docente (CONCEIÇÃO, 2011).

## 6.1 A ETNOGRAFIA EDUCATIVA E CRÍTICA COMO PROPOSTA PARA INVESTIGAR COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES

A etnografia como metodologia de investigação tem sua origem no final do século XIX e início do XX, com os trabalhos de antropólogos interessados em conhecer como era o mundo não ocidental. Para isso, dispunham de materiais oriundos de viajantes, aventureiros e cientistas, enviados aos administradores das colônias, sobre a conduta das tribos e dos povos sob sua jurisdição (ESTEBAN, 2010).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a etnografia busca compreender o modo como às pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que

habitam. Para Silva e Daólio (2007), configura-se como uma experiência de “imersão total” que, longe de executar uma análise “de fora”, “de longe”, “em suas manifestações exteriores”, compreende a sociedade (ou grupo estudado) nas significações que os próprios sujeitos atribuem a seus comportamentos, caracterizando o movimento “de dentro”, “do próximo”. Silva e Daólio (2007) ainda comentam que é importante considerar o fato de que quem olha um determinado fenômeno observa-o com o viés de sua cultura, com uma determinada lógica de significados, o que, de certa forma, influencia a análise.

Geertz (1973) trata conceitualmente a cultura do ponto de vista semiótico e acredita que o homem é um animal amarrado a teias de significados, de forma que a sua análise está entendida como uma ciência interpretativa em busca de significados. Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os participantes fazem é etnografia ou, mais exatamente, aquilo que é a prática da etnografia, a partir da qual é possível começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento (GEERTZ, 1973). A etnografia não é entendida apenas como um método; o avanço no seu entendimento compreende estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. Contudo, Geertz (1973, p. 15) ainda destaca que a utilização desses instrumentos por si só não caracterizam um estudo etnográfico, “[...] o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa [...]”.

A descrição densa é o objeto da etnografia, pois procura entender a rede de significados de determinadas atitudes, das ações daqueles que compõem o espaço cultural. Dessa forma, os dados selecionados dependem da nossa forma de enxergar os significados. A análise é justamente escolher entre as estruturas e significações. O que o etnógrafo realiza, além de executar rotinas automatizadas de coleta de dados, é interpretar uma multidisciplinaridade de estruturas conceituais complexas, sobrepostas, simultâneas, estranhas e inexplicáveis.

Desenvolver um estudo etnográfico é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas, suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1973). O etnógrafo “inscreve” o

discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente.

Duas formas de etnografias se configuram no âmbito escolar: a etnografia educativa, que analisa problemas educacionais sobre avaliação, processos de ensino-aprendizagem; e as etnografias críticas, que visam desvendar, a partir da dialética, as situações de injustiças e opressão a que estão submetidos os grupos e/ou seus membros (MOLINA NETO, 2004).

Contudo, para aproximá-los e fazer interlocução com a prática cotidiana do professor de Educação Física, me aproximo de Molina Neto (2004, p. 135) ao observar o que segue:

[...] a etnografia educativa e crítica para os professores de Educação Física, além de ajudá-los a sistematizar o conhecimento que produzem na prática, pode significar melhorias na sua comunicação com outros coletivos docentes da escola e outras instâncias do sistema educativo, principalmente no que tange à relevância de seu trabalho no processo de ensino-aprendizagem, especificamente e no processo pedagógico como um todo.

O método etnográfico possibilita entender os significados a partir do comparecimento *in loco* do pesquisador em diferentes locais de interação social. Dessa forma, as entrevistas e as observações dos participantes podem ser realizadas nos locais de convivência e contradições sociais. O pesquisador deve estar atento a essas “oportunidades”, pois as análises acontecem em todo o momento. A etnografia educativa crítica, junto às escolas da RMEPOA, é a forma mais apropriada (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAIDER, 1998) de buscar as informações para responder o objetivo geral deste estudo: Compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir da socialização que estabelecem com a cultura escolar, em duas escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS.

Para isso, a etnografia foi entendida como forma estudar profundamente a cultura de uma determinada comunidade e compreender a rede de relações construída dentro de um sistema de organização. Busquei uma aproximação com Tardif e Lessard (2009) para entender a relação da organização escolar na vida dos sujeitos dessa rede social. Fazer parte dessa organização é decidir e ser decidido

com e pelos demais membros que estabelecem relações culturais. A natureza disso reside no formato que a escola apresenta na sua organização (burocrática ou anárquica).

Esta organização do trabalho reproduz de modo bastante fiel o modelo usineiro e burocrático padrão que está na base do trabalho coletivo em nossas sociedades industriais avançadas. Quando a comparamos com o trabalho numa usina ou num hospital, essa organização garante do mesmo modo um tratamento coletivo às suas produções. Assim, todos os alunos conhecem perfeitamente o ciclo cotidiano e repetitivo do trabalho escolar, com suas alternâncias de aulas e pausas. Esse ciclo é o tempo instituído da escola: com o tempo, todas as aulas, todos os recreios, todos os professores acabam ficando parecidos e se confundindo, formando uma espécie de imagem prototípica da vida escolar e do tempo passado nos bancos da escola (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 166).

Nesse sentido, para compreender a construção da identidade dos professores, foi necessário debater sobre a rede de relacionamentos pessoais e profissionais que se estabelecem na cultura escolar. Além disso, essa rede é significada por uma forma de pensar, relacionando o todo e as partes (organização e sujeitos). Assim, penso que a etnografia educativa crítica, como metodologia, consegue responder esse processo, as relações e a socialização que tratam de conduzir as experiências do sujeito com a sua vida cotidiana.

## 6.2 ELEIÇÃO DOS COLABORADORES E NEGOCIAÇÃO DE ACESSO AO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

No processo de escolha dos colaboradores da pesquisa e dos campos de investigação, foi necessária uma densa aproximação com os gestores da RMEPOA e das instituições escolares. Assim, os gestores foram incluídos como informantes privilegiados no processo de investigação. Essa decisão é justificada por entender que a construção de alguns aspectos culturais que apareceram nas observações de campo, são traduzidas com fidelidade pelos gestores a partir de uma relação histórica com as escolas. Portanto, em contato com esses gestores foi a forma escolhida para compreender o contexto escolar a partir daqueles que possuem uma

estreita relação com a organização educacional e a prática educativa dos professores.

Do ponto de vista epistemológico, para debater sobre a escolha dos colaboradores deste estudo, busco explicar, com base em Morin (2008c), que o sujeito foi esquecido e engolido pelo método positivista em diferentes áreas de conhecimento e, para devolver a autoria de seus atos, é necessário compreendê-lo na base *bio-lógica*. Petraglia (1995, p. 58), ao apresentar a concepção de sujeito para Edgar Morin, observa que,

Sujeito é o “eu” que se coloca no centro do mundo, ocupando seu próprio espaço. Sua concepção é complexa, por isto o “eu” precisa da relação com o “tu” e ambos pertencem ao mundo. O sujeito ao mesmo tempo que o mundo a partir de sua auto-organização, que é a capacidade que o ser humano tem de transformar-se, sempre. Entretanto, essa capacidade pressupõe outras características fundamentais para o desenvolvimento do processo auto organizador, como autonomia, individualidade, incerteza, ambiguidade e complexidade.

Pensar no sujeito autônomo é entender que o homem é um ser cultural e social, que divide espaços nos quais se relaciona. Essa relação depende da auto-organização e, para buscar autonomia, é preciso compreender a dependência original sobre a cultura, a língua, o saber. Considerar o sujeito é também considerá-lo como indivíduo, como ser único. “O verdadeiro caráter do individualismo não é só singular fenomenal físico-química, mas a condição egocêntrica do sujeito, o fato de que ele é único para ele computando para si” (MORIN, 2008b, p. 323). Esses entendimentos levam-me a pensar que o processo de escolha daqueles que fazem parte do estudo exige uma jornada de buscas entendendo as particularidades, não apenas dos colaboradores da pesquisa, mas também das organizações escolares onde interagem.

Ainda para compreender esse processo, busco Molina Neto (2004, p. 119), o qual observa, a partir da experiência com estudos etnográficos, que “[...] considere, de forma metafórica, os professores de Educação Física e as escolas, como um “sítio arqueológico”, onde, através da escavação paciente, rigorosa e sistemática, pude desvendar uma cultura determinada no tempo e no espaço”.

Considerando a RMEPOA como um sítio arqueológico, o garimpo pelos sujeitos começa antes mesmo do contato direto com as escolas. A justificativa para

assumir a RMEPOA como campo de investigação está associada às pesquisas realizadas no Grupo de Estudos F3P EFICE, cujas atividades são voltadas a essa rede de ensino. Associado a este momento de justificativa das escolhas, primeiro apresento uma descrição do campo de investigação, buscando justificar tal escolha a partir do esclarecimento das particularidades desse espaço de investigação.

### **6.2.1 Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA)**

Conforme já exposto e debatido em capítulos anteriores, a RMEPOA se constitui como cenário de investigação há aproximadamente 15 anos pelo Grupo de Estudos F3P EFICE. Para Silva (2007), os processos de mudanças pelos quais passa essa rede de ensino, no que se refere à organização dos espaços e tempos de trabalho docente, têm proporcionado às pessoas envolvidas um repensar sobre o sentido da escola, da docência e da educação. Ao mesmo tempo, a escolha desta rede de ensino ocorreu pela avançada ligação com a Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujas atividades acadêmicas desenvolvidas pela universidade buscam também dar conta das necessidades formativas dos professores, que, em sua maioria, são formados nesta instituição de ensino.

Nesse processo, os professores de Educação Física tornam-se os sujeitos neste emaranhado cultural, característico de uma rede de ensino público. Portanto, estudar a prática educativa desses professores é rotineiro, elevando amplamente o nível de compreensão sobre como fazem e o que fazem os professores de Educação Física na RMEPOA.

A RMEPOA é formada por 96 escolas com cerca de 4 mil professores e 1.200 funcionários. Essa estrutura atende a 55 mil alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional de Nível Técnico e do EJA. Silva (2007) observa que essa rede municipal, desde 1989, vem modificando o

seu sistema de ensino e acompanhando as mudanças históricas, sociais, políticas e econômicas.

Isso teve início com o processo de redemocratização do país, durante a década de 1980, principalmente com a ascensão da gestão do Partido dos Trabalhadores (Frente Popular) na Prefeitura de Porto Alegre e com a implantação do Projeto Escola Cidadã (1995), modelo freiriano já implantado em outras prefeituras pelo país.

Para Diehl (2007), “[...] a gestão da administração popular em Porto Alegre, através da SMEDPOA, possibilitou espaços de participação da comunidade escolar, ampliando a gestão democrática nas escolas”. Acompanhando as mudanças paradigmáticas que envolveram a administração pública em consequência da escola pública, por intermédio da SMEDPOA, em 1995, as escolas passaram por um processo de reestruturação curricular. Günther (2006, p. 90) observa 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.

Na organização curricular por ciclos de formação, o período de permanência do estudante na escola é de nove anos, divididos em três momentos: ciclo I, ciclo II e ciclo III, conforme exposto no quadro abaixo:

CICLO A		CICLO B		CICLO C	
6, 7, 8 anos de idade.		9, 10, 11 anos de idade.		12, 13, 14 anos de idade.	
A10	1° ano	B10	4° ano	C10	7° ano
A20	2° ano	B20	5° ano	C20	8° ano
A30	3° ano	B30	6° ano	C30	9° ano

**Quadro 01-** Apresentação dos ciclos de ensino com os respectivos anos de escolarização e idade estimada do estudante para cada momento.

Fonte: *site* da SMEDPOA

Em 2006, a SMEDPOA implantou uma proposta de educação integral na rede municipal de ensino, contemplando atividades em turno inverso e prevendo a

construção de parcerias com instituições da comunidade, a fim de ampliar e qualificar os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos. Nessas escolas, foram implantadas várias atividades ligadas a núcleos de complementação e ampliação de estudos, artes, clubes escolares, polos de educação para o trabalho e protagonismo e direitos humanos e sociais de crianças e adolescentes.

A partir de 2009, o Projeto Cidade Escola, na sua modalidade de atendimento pela rede municipal de ensino, passou a abranger todas as atividades (esportivas, artísticas, letramento, matemática, etc.) que acontecem no outro turno, nas 53 escolas da RMEPOA, atendidas por professores pertencentes ao quadro do Município de Porto Alegre. O Projeto Cidade Escola é desenvolvido em turno inverso, preenchendo o tempo integral dos estudantes com atividades que complementem o currículo escolar, possibilitando ao professor uma relação orgânica com a escola e, por consequência, com os estudantes. Por outro lado, além dessas atividades desenvolvidas em projetos de professores da própria RMEPOA, a SMEDPOA intensificou a parceria com diversas instituições por meio de convênios. Através da atuação de monitores contratados, são desenvolvidas atividades de letramento, numeramento e ludicidade/corporeidade, em 3 horas diárias ou mais de atendimento para 150 alunos de cada escola.

Nessa mesma perspectiva, desde 2005, a SMEDPOA passou a aderir ao Programa Escola Aberta, cuja proposta visa fortalecer a convivência comunitária, evidenciar a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade, além de contribuir para a valorização do território e dos sentimentos de identidade e pertencimento. A troca de saberes pode redimensionar os conteúdos pedagógicos, tornando a escola mais inclusiva e competente na sua ação educativa, favorecendo novas práticas de aprendizagem e proporcionando oportunidades de promoção e exercício da cidadania<sup>11</sup>.

O Programa Escola Aberta trabalha, a partir da transversalização, com diversas ações da SMEDPOA, desde demandas de Educação de Jovens e Adultos, acessibilidade, redes de atendimento, atendimento à infância, projetos de leitura, relações étnicas e de gênero, educação ambiental, Cidade Escola – Escola de

---

<sup>11</sup>Informações do site do Ministério da Educação: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16738&Itemid=811](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16738&Itemid=811). Acesso em: 12 de fev. 2013.

Tempo Integral até acompanhamento da frequência escolar, assumindo o discurso de luta contra qualquer forma de discriminação e exercício da diferença.

A RMEDPOA, historicamente, vem assumindo uma característica democrática na regência da educação municipal. Um exemplo disso é que, a partir do princípio da gestão democrática, as escolas recebem maior autonomia para administrar os recursos financeiros. Realizada a cada três anos, a Eleição Direta Uninominal de Diretores e Vices concretiza a participação direta da comunidade escolar na escolha da coordenação da escola.

### **6.2.2 Negociação de Acesso**

A RMEPOA configura-se como um espaço em constante avanço democrático e aproximado das perspectivas de gestão democrática e ampliação do processo de escolarização, proposto pelo Governo Federal. Nesse sentido, estudar a RMEPOA é estudar toda uma história de diligências educacionais que se apropriam de diferentes recursos legais para a implantação de uma educação cada vez mais ampliada, próxima da comunidade e que priorize a prática educativa do professor.

Contudo, investigar esse espaço, mesmo sendo uma prática comum para a comunidade acadêmica da UFRGS, principalmente da Escola da Educação Física, por intermédio do Grupo de Estudos F3P EFICE, não garante o ingresso tranquilo do pesquisador junto às escolas. Assim, como primeiro passo para iniciar a pesquisa, procurei entrar em contato com a SMEDPOA através de correio eletrônico, enviando uma carta de apresentação e uma cópia do projeto de tese.

O primeiro parecer da SMED foi a negativa para a realização do estudo nas escolas de Porto Alegre. Em um primeiro momento, pensei em fazer alterações no local de investigação, contudo, a partir de contatos para além da secretaria, procurei a Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental. Em um encontro informal para conversar sobre as perspectivas de formação inicial e continuada de professores de Educação Física, fui convidado para a apresentação do projeto de tese, que resultou

em um segundo convite, para participar de uma etapa do projeto de formação permanente para professores de Educação Física do Ensino Fundamental. Antes de aceitar o convite, ao ler a tese de Günther (2006), deparei-me com uma passagem que justificou a manutenção do estudo nesta rede de ensino:

Em várias situações de campo tive a oportunidade de ouvir relatos dos professores sobre a realização de pesquisas no interior da escola [...] de um lado existe o reconhecimento e a valorização desse tipo de iniciativa [...] por outro lado, também existem críticas em relação a situações nos quais as escolas não receberam o retorno esperado após a conclusão dos processos investigativos (p. 169).

A atividade junto aos professores de Educação Física aconteceu em 24/09/2011 (sábado) e foi solicitado trabalhar a temática *Educação Física - Escola em uma Nova Leitura*. Para dar conta da temática, foi escolhido como base para o debate o texto *A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física*, de Valter Bracht. O texto possibilitou analisar o processo de construção das teorias pedagógicas da Educação Física no Brasil, buscando demonstrar como elas refletem a concepção e o significado humano de corpo engendrados na e pela sociedade moderna. Optei por organizar um espaço informal, onde os professores da rede pudessem observar e escutar uns aos outros. Havia planejado duas maneiras para trabalhar: uma em forma de palestra, explanando sobre o tema que me foi passado; outra no formato de debate sobre o mesmo tema.

Escolhi o formato mais informal, pois observei que havia muitos professores experientes, os quais pareciam ter muito o que falar e ensinar em um momento de troca de experiências. Dessa forma, apresentei o Grupo de Estudos F3P EFICE, os estudos realizados na RMEDPOA e a forma como o grupo compreende o pesquisar e como tenta contribuir para a prática educativa dos professores. Ao mesmo tempo, aproveitei para fazer uma explanação sobre o meu tema de pesquisa. Devido à presença de alguns professores iniciantes, o debate sobre a inserção profissional na rede foi bastante interessante. Em alguns momentos, o espaço quase se tornou um “divã”, pois as experiências pessoais e profissionais tomaram conta do debate. Foi um momento muito rico de informações que alimentaram algumas ideias e expectativas em relação ao campo.

Como estratégia metodológica, aponte algumas questões que contribuíram com o entendimento sobre a própria prática educativa, os motivos de algumas

escolhas durante o trabalho pedagógico e a forma como se observam a(s) cultura(s) da escola. Foi mais um momento de rico debate e contribuições trazidas pelos professores. Coloquei-me nesta atividade como um mediador sobre o conteúdo do texto e o debate no campo da prática, tratado pelos professores.

Nesse primeiro contato com a RMEPOA, pude perceber que os professores da rede carecem de espaços de discussão, de mediação do conhecimento. O resultado disso foi a solicitação para que pudéssemos voltar à rede e dar continuidade com esse tipo de atividade. Ao mesmo tempo, passou a surgir o interesse dos professores em participar do Grupo de Estudos F3P EFICE e dos debates que ele realiza. Mostrei aos professores como poderiam buscar os trabalhos desenvolvidos, que estão disponíveis no *site* da biblioteca da UFRGS; uma das colegas da RMEPOA comprometeu-se em apresentar o seu estudo de mestrado para os professores. Essa mesma iniciativa foi cobrada de todos os professores que fizeram estudos tendo a SMEDPOA como palco de investigação.

A atividade de sábado foi avaliada em reunião com Coordenadora Geral do Ensino Fundamental da SMEDPOA. Apresentei a minha proposta de estudo e encaminhei o plano de trabalho junto com a carta de apresentação do pesquisador. O estudo foi aceito e, ao mesmo tempo, foram apresentadas algumas escolas que atendiam os critérios de representatividade tipológica. Este processo contribuiu para o primeiro levantamento de possíveis escolas que atendiam os critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa, entrei em contato com três escolas para apresentar o projeto.

O caminho seguinte para ingresso no campo de atuação foi o contato direto com as escolas sugeridas pela SMEDPOA. O contato com a escola mostrou um fenômeno que é singular nessa rede de ensino. Grande parte dos professores que foram aprovados no concurso de 2009 já possui matrícula nas redes de ensino, ou seja, são professores que almejam o aumento da carga horária de trabalho, ou são regentes em escolas da região metropolitana de Porto Alegre e buscaram o ingresso na rede de ensino da capital. Desta forma, esses professores, de acordo com o que entendo como professores iniciantes (HUBERMAN, 1995; GONÇALVES, 1995; MARCELO GARCIA, 2009), não se enquadraram como colaboradores da pesquisa.

Das três escolas propostas, duas apresentaram professores com até três anos de docência. Em setembro de 2011, ao visitar essas escolas, estabeleci contato com os “porteiros”, com professores que me possibilitaram um melhor contato com a cultura escolar e com os professores da instituição de ensino.

Em uma das escolas um dos professores de Educação Física, que também participa de um grupo de pesquisa da ESEF-UFRGS, exerceu o papel de “mestre de cerimônias”, apresentando-me a toda a rotina escolar e aos professores de Educação Física. Na outra escola, quem assumiu esse papel foi o próprio diretor, o qual me mostrou a escola, as propostas trabalhadas pelos professores e os projetos que são desenvolvidos na instituição. Ao entrar em contato com os professores de Educação Física que fizeram parte da pesquisa, apresentei a proposta de investigação, os objetivos e a forma que escolhi para responder à questão de conhecimento. Ao aceitarem e assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C) estabeleci um cronograma de visitas à escola para realizar as observações.

Ressalto que o aceite dessas escolas e a intervenção da SMEPOA reforçaram o elo das instituições com a pesquisa, pois passaram a observar a proposta como algo importante para o desenvolvimento docente dos professores da RMEPOA.

No sentido de compreender o todo para estabelecer um sentido sobre as partes que o compõem, faço, nas próximas páginas, a apresentação dos palcos de investigação e dos colaboradores da pesquisa. As informações, para o início do processo de descrição densa dos “nativos” da escola (GEERTZ, 1973), foram recolhidas dos diários de campo e dos projetos pedagógicos de cada instituição de ensino. No processo de manutenção do sigilo da identidade das escolas, foram escolhidos nomes fictícios para as instituições; o mesmo aconteceu com os professores iniciantes e todos aqueles que foram escutados e participaram, de alguma forma, para a compreensão dos fenômenos da investigação.

### 6.2.3 As Escolas – Palcos de Investigação

#### **Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Amarela**

A escola Amarela está localizada no Bairro Cascata, local onde o povoamento acelerou a partir das décadas de 1950 e 1960, com a abertura de novos acessos à região, bem como pela instalação de meios de transporte mais eficientes e abrangentes, penetrando pelos morros mais íngremes, atendendo a uma das mais frequentes reclamações dos moradores do bairro. O Bairro Cascata foi criado pela Lei n. 2681, de 21 de dezembro de 1963, quando boa parte de seu território era conhecida como Glória. Assim, esse bairro recém criado tinha uma estreita relação com os demais que formavam a Grande Glória (Glória, Medianeira e Coronel Aparício Borges).

O relevo da região garante, também, o posto de um dos bairros mais altos de Porto Alegre, pela presença dos Morros da Polícia (286 metros) e da Cascata (267 metros), além de ser circundado pelos Morros Pelado (298 metros) e da Pedra Redonda (279 metros). Dessa forma, a hidrografia do bairro é bastante marcante, com 21 arroios que partem do Morro Pelado e correm em direção aos bairros Coronel Aparício Borges e Partenon, assim como outros que vão na direção sul, nascendo no Morro da Polícia e indo na direção noroeste, passando por Glória e Medianeira.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (2011, p. 9), em 1991, a SMEDPOA foi autorizada a desenvolver o Projeto de Experiência Pedagógica em Educação Básica de Jovens e Adultos, visando possibilitar a garantia de uma Educação Básica em caráter supletivo. Nesse ano, também foi implantada a 7ª série no diurno e, no ano seguinte, a 8ª série. Ainda na constituição histórica da escola, no ano de 1997, o SEJA começou a ser desenvolvido em etapas denominadas Totalidades Iniciais (T1, T2 e T3). Em 1998 foi iniciado um novo período, no que se refere à organização curricular. A escola passou a ser

organizada por Ciclos de Formação, e o Ensino Fundamental a ser compreendido em 3 níveis de escolarização: A, B e C.

Em 2001, através de participação no OP/SMEDPOA, a escola conseguiu a implantação de diversas oficinas, as quais começaram a ser desenvolvidas fora do horário de aula e nos finais de semana. Em 17 de setembro de 2005, a escola aderiu ao Projeto Abrindo Espaços – Escola Aberta, uma parceria entre SMEDPOA, MEC e UNESCO, a fim de qualificar as atividades de fim de semana. Em 2011, a EMEF Amarela possuía 36 turmas divididas em três turnos de funcionamento, Laboratório de Aprendizagem (atendimento em grupos – dois pela manhã e um à tarde), Oficina de Leitura e Produção Textual (atende a quatro turmas), Oficina de Língua Estrangeira (atende a quatro turmas), Mais Educação (atende a três grupos), Atletismo (atende a duas turmas), Oficina de Ginástica Artística (atende a duas turmas), Oficina de Informática EJA (atende a diferentes grupos), Hora do Conto (atende a diferentes turmas), Escola Aberta (atende à comunidade aos sábados e domingos).

Para dar conta das necessidades educacionais que atravessam o trabalho pedagógico, destaca-se como filosofia da escola:

[...] formação do ser na sua integralidade, na compreensão e respeito a seus valores, a sua cultura; na valorização do conviver solidário e responsável, através de uma aprendizagem significativa e prazerosa, na qual o ser humano constrói seu conhecimento, desenvolve o seu pensamento crítico, a fim de atuar e transformar o meio social, cultural e político em que vive (PPP DA ESCOLA, 2011 p. 11).

Partindo desse marco filosófico, destaco alguns pontos que são estabelecidos como princípios norteadores no PPP: construção do conhecimento humano, científico e cultural; formação continuada de todos os professores; prática da ética, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; gestão democrática do ensino público; valorização da experiência extraescolar; e vinculação entre a educação escolar, a realidade sócio-histórica-cultural e as práticas escolares. Esses princípios formam as concepções que estabelecem o fazer pedagógico nessa escola. Nesse sentido, os professores atuam como mediadores do processo de ensino e de aprendizagem, estimulando a curiosidade para resolver situações-problemas e o desejo de novas descobertas frente a novos desafios. Portanto, ao professor é atribuída a função de criar as condições mais favoráveis de

aprendizagem do aluno, no desenvolvimento de competências e habilidades, de forma que o conteúdo é visto como meio para ampliação das capacidades do aluno (PPP DA ESCOLA, 2011).

Quanto à organização escolar, a proposta curricular é dinâmica e flexível, possibilitando um trabalho transdisciplinar, contextualizado e desafiador, que favoreça a construção do conhecimento e a relação entre a aprendizagem e a realidade. O currículo é, desse modo, decorrente do equilíbrio entre forças filosóficas, políticas, sociais e pedagógicas que o constituem. A organização curricular contempla uma ampla diversificação de estudos, que estimulam à construção do conhecimento, o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências, oferecendo opções de acordo com as características dos alunos e com as demandas do meio social (PPP DA ESCOLA, 2011).

As informações apresentadas mostram as concepções filosóficas e os aspectos pedagógicos deste campo de investigação. Contudo, no exercício de descrição densa da realidade estudada e dos sujeitos que fazem parte do meio, recorro a fragmentos do diário de campo para dar continuidade ao entendimento sobre a escola.

No primeiro contato pessoal com a direção da escola, novamente, tive a dificuldade para ingresso no campo de pesquisa. Por essa razão, o meu “porteiro”, que é professor da escola e responsável pelos projetos extracurriculares, foi o responsável por apresentar a realidade escolar.

A escola fica em um local rodeado por uma invasão, e os estudantes representam um grande emaranhado cultural formado por pessoas que moram tanto perto da escola quanto distantes da mesma. Em conversa com uma das professoras de Educação Física, fui instigado a reconhecer o bairro:

Existe tráfico, estupro, aliciamento, pedófilo, etc. Uma menina da escola está sofrendo abuso sexual há dois anos, mas ninguém consegue fazer nada. A escola é muito distante da comunidade. Mesmo com o projeto Escola Aberta, a comunidade não participa das decisões da escola. A responsabilidade desta aproximação é da escola (Registro do diário de campo, 20 de dezembro de 2011).

A escola atualmente possui cinco professores de Educação Física, destes, três são mulheres e dois são homens. Entre esses professores, um deles, o "porteiro", é responsável pelos projetos da escola, e uma professora assumiu, no ano de 2010, a tarefa de Coordenadora de Turno. Professores de Educação Física regentes são três, um deles assumiu a posição de colaborador da pesquisa (professor iniciante) e as outras duas professoras trabalham há mais de 10 anos na escola.

Do ponto de vista estrutural, a escola possui um ginásio poliesportivo, com uma sala de materiais esportivos, os quais são utilizados nas aulas de Educação Física e nos projetos extracurriculares. O ginásio é dividido pelos professores de Educação Física e, muitas vezes, encontrei estudantes que ficavam sem aula, normalmente pela falta de um professor, utilizando este espaço e praticando algum esporte.

Nas dependências da escola, ainda existe um grande espaço gramado, um tanto parecido com um campo de futebol, pois possui duas traves de gol, mas não apresenta marcação para delimitar o espaço de jogo. Contudo, durante as observações, esse espaço pedagógico não foi utilizado para a realização de nenhuma atividade da disciplina de Educação Física.

Ainda na área externa da escola, existem duas quadras sem cobertura, com demarcações para diferentes jogos coletivos (futebol, vôlei, basquete e handebol). Esse espaço, assim como o ginásio, é utilizado livremente pelos estudantes durante o intervalo (recreio) para a prática de futebol. Essa organização é de total responsabilidade dos estudantes (organização dos times, do material esportivo e agendamento para utilização do ginásio). Ao lado da escola, local que separa o prédio administrativo e as salas de aula do Ensino Fundamental do prédio com as salas de aula da Educação Infantil, existe uma área coberta, onde os estudantes reúnem-se para atividades culturais e também para aulas de Educação Física e atividades dos projetos extraclasse.

O espaço físico privilegiado da escola é fator que alimenta o fazer pedagógico da Educação Física. Isso se reflete na prática educativa dos professores que buscam estabelecer uma avançada exploração dos locais com diferentes possibilidades motoras. Contudo, em uma conversa informal com uma das

professoras de Educação Física, aparece a primeira crítica à organização escolar e ao formato de administrar os tempos e espaços desta escola.

Nós nos organizamos para que cada turma tenha no mínimo um período no ginásio. Nossa escola conta com duas quadras abertas e uma área coberta. Qual o problema que a gente vem brigando com muito tempo aqui? A questão dos pombos. Aqui na área coberta estamos nos recusando a dar aula. Faz muitos anos que pedimos para que os pombos sejam retirados. As fezes dos pombos são tóxicas. Além disso, as fezes de cachorros, porque eles andam por toda a escola. O pátio é cheio de cocô de cachorro. Então... O pátio da escola é muito sujo, é um ambiente insalubre. Então o que acontece... Ou a gente fica no ginásio, daí nós temos por hábito dividir o ginásio com duas turmas, mas estamos nos recusando a ficar no pátio. É no nosso ambiente de trabalho que teriam coisas excelentes para serem feitas, mas não fizemos pela insalubridade pela falta de higiene. Porque você trabalha isso com as crianças né, mas aqui as crianças pequenas rolam no chão, elas botam as mãos no chão, o material bate no cocô, bate na mão e vai para o meu rosto, para o rosto das crianças (Entrevista com a Professora de Educação Física – 14 de agosto de 2012).

Observei no recreio o reflexo do emaranhado cultural que compõe a escola. No mesmo espaço da instituição, existem estudantes jogando futebol, conversando, correndo, escutando música ou simplesmente caminhado de um local para o outro. O vocabulário motor dos estudantes é diversificado, isso se reflete nas diferentes atividades realizadas durante esse intervalo de aula. O mesmo acontece com as características singulares que compõem o ser estudante; grande parte dos meninos joga futebol, com algumas exceções quando as meninas também participam. A atividade esportiva está constantemente presente nas solicitações durante as aulas de Educação Física.

O futebol, ou com o que é mais parecida esta atividade, é o esporte mais presente na escola. Sua prática está no recreio, nos intervalos de aula, na substituição dos professores, nas aulas de Educação Física e nos projetos extracurriculares. Essa constatação me deixou com questionamentos: Por que o futebol? Qual a origem dele na escola? Estas alimentaram a busca por respostas que diariamente conduzia o meu olhar frente a essa escola. Como primeiro ponto de análise, passei a fazer interlocuções desse fenômeno com a arquitetura da escola. Ginásio poliesportivo, duas quadras na área externa da escola, campo de futebol, espaço coberto junto ao prédio principal da escola. Todos esses espaços podem assumir o perfil de um campo de futebol. Essa modalidade esportiva contribui para

que os estudantes “acalmem-se” durante os intervalos de atividades curriculares. Portanto, aparentemente, o futebol se tornou uma grande moeda de troca que os professores utilizam para se aproximar e para “subornar” os estudantes. Nesse aspecto, o futebol se tornou uma bagagem cultural, construída e transmitida historicamente para todos os professores e estudantes da escola. Fugir desta prática coletiva é passar por uma tormenta de reclamações por parte dos estudantes, que durante a aula de Educação Física geram motins e boicotes às propostas dos professores.

Nas mudanças entre as disciplinas, o sinal sonoro característico de uma sirene foi trocado por uma música. Esse sinal faz com que os professores troquem de sala e os estudantes continuem em seus redutos de ensino-aprendizagem. Nas aulas de Educação Física, isso difere. Os professores buscam os estudantes nas salas de aula e os acompanham até o local destinado para a aula. O deslocamento, normalmente, é precedido por uma longa conversa dentro da sala de aula. Essa alternativa que toma o lugar de um instrumento pedagógico foi observada algumas vezes.

Cheguei na escola e senti um clima quente no ar (no uso figurativo da questão) com a turma C11. O Bruno levou os alunos para a sala e aplicou um “corretivo verbal”. Fiquei no corredor escutando o sermão, principalmente para não atrapalhar o clima criado propositalmente pelo professor. Sei que devo ter perdido muitas reações faciais que me mostrariam a forma como os estudantes estavam analisando e compreendendo o momento. Contudo preferi respeitar a autonomia que o Bruno teve em modificar o seu planejamento para conversar com a turma sobre as atitudes que estavam tomando. Principalmente quanto ao respeito e a participação com a disciplina e o conhecimento tratado (Registro do diário de campo – 27 de março de 2011).

A estratégia utilizada pelo Bruno é uma constante nesta escola; com frequência os professores fazem reuniões com os estudantes para que eles possam entender e compreender o sentido da escola. Mesmo parecendo uma estratégia antiquada, tradicional e rígida, parece que, ao fazer isso, os professores demonstram envolvimento com a escola e com o processo de ensino-aprendizagem.

**Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Azul**

A EMEF Azul, localizada na rua Dr. Marino Abrahão, nº 240, no Bairro Jardim Ingá, foi criada no ano de 1987 e inaugurada em 13 de dezembro de 1988, sob o nome de Escola Municipal de 1º Grau Azul, com o primeiro ano letivo em 1989. Nesse primeiro ano de funcionamento, a escola trabalhou com turmas de Jardim de Infância à 3ª série, completando todas as séries do 1º grau em 1993. A partir dessa movimentação, em 2001, optou-se pela organização de ensino na escola através de projetos, por ano/ciclo, turmas, áreas.

Atualmente, a escola possui 17 salas de aula, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de multimeios, sala de multiusos, sala de vídeo, laboratório de aprendizagem, sala de artes, biblioteca, brinquedoteca, refeitório, espaço para horta, área administrativa e banheiros. O pátio da escola conta com um espaço bastante reduzido, possui duas quadras de esporte, sendo uma delas de “areão” – a quadra de cimento esteve interdita praticamente desde a sua inauguração no final de 2001, sendo liberada somente em 2007 –, uma área coberta e pracinha no espaço da Educação Infantil.

A EMEF Azul, a partir do seu PPP, propõe-se a preparar sujeitos lúcidos, reflexivos e comprometidos com seu meio social, tornando-os responsáveis e engajados em uma sociedade em mudança, respeitando a sua história como agente crítico e transformador da sua realidade. Dessa forma, o objetivo geral da escola busca considerar o sujeito na sua totalidade, ajudando-o a desenvolver a plenitude de seu potencial, como ser autônomo, criativo e ético, capaz de construir conhecimentos, refletindo criticamente sobre as próprias atitudes e sobre o mundo, posicionando-se conscientemente com base nos valores universais da justiça, da solidariedade, da fraternidade e da paz.

A EMEF Azul atende a estudantes de níveis socioeconômicos bastante variados, embora a maioria seja proveniente das classes populares. Localizada em um bairro de classe média baixa, a escola atualmente tem atendido em maior escala alunos de bairros, vilas e loteamentos diversos, conforme segue: Coqueiros, Coqueiros II, Ingá, Itú, Itú-Sabará, Jardim Protásio Alves, Leopoldina, Leopoldina II, Mário Quintana, Morro Santana, Passo das Pedras, Passo das Pedras II, Petrópolis, Rubem Berta, Santa M. Goretti, Sarandi (PPP da escola, 2009).

A escola possui um banheiro desativado, que assume o papel de sala de materiais esportivos muitas vezes utilizados nas aulas de Educação Física. Nesse local, reúnem-se os professores de Educação Física da escola, principalmente nos horários de intervalo entre uma aula e outra. A sala parece ser um reduto onde os professores de Educação Física sentam para conversar e organizar as suas atividades, portanto, passam parte do tempo neste local. Isso é facilitado pela localização da sala, pois fica geograficamente próxima do campo de areia e do local coberto para a prática de Educação Física. Atrás dessa sala fica a quadra poliesportiva descoberta.

As aulas de Educação Física são ministradas nesses locais. O que chama a atenção é que, em vários momentos, duas aulas aconteciam ao mesmo tempo. Nesses casos, cada professor ficava em um local específico, por isso, as turmas permaneciam distantes. Como o campo de areia não possui cobertura, as aulas de Educação Física do professor Carlos iniciavam no campo e depois alguns estudantes iam para o local coberto.

Quanto à organização e ao processo socializador dos estudantes, é possível perceber que existe uma comunicação mais tranquila, em comparação à EMEF Amarela. Os estudantes convivem harmoniosamente nos corredores e apresentam um relacionamento voltado ao respeito com os professores. Parece que esse relacionamento, que se reflete no comportamento dos estudantes durante o recreio, é alimentado pela constante presença do diretor no pátio da escola.

O momento do recreio é um espaço de conversas e de práticas esportivas, principalmente pelos estudantes mais habilidosos que utilizam a quadra de areia e a quadra poliesportiva para a prática do futebol. Na área coberta, fica a maioria dos estudantes, no entanto, não aparece uma prática corporal comum aos diferentes grupos formados, que se aglomeram a partir da proximidade afetiva.

#### **6.2.4 Colaboradores da Pesquisa**

Pensando nesta problemática, essas antecipações buscam dar conta do objetivo de pesquisa, amparadas nas características que as investigações desta temática trazem em suas decisões metodológicas<sup>12</sup>. Para compreender os sujeitos da investigação como protagonistas do conhecimento construído nesta tese, recorro a Freire (1987) quando este faz referência à educação bancária, estabelecendo relações entre os sujeitos que fazem parte do processo de construção do conhecimento.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 97).

Nesse sentido, passo a compreender os professores iniciantes como elementos orgânicos da tese, colaboradores da investigação. Os colaboradores desta investigação etnográfica caracterizam-se como professores de Educação Física iniciantes na carreira docente, trabalhadores de educação nas escolas da RMEPOA. Considero professor iniciante, amparado em Huberman (1995), e Gonçalves (1995), aquele que exerce suas práticas educativas há um período máximo de quatro anos. Ao mesmo tempo, analisamos, a partir de Marcelo Garcia (2009), que não se observa um tempo limite para o professor considerar-se iniciante, mas sim características que envolvem a sua prática educativa e o seu desenvolvimento docente.

Tendo em vista essa primeira decisão, os locais para investigação foram escolhidos a partir da presença desses professores em duas escolas da RMEPOA. A justificativa dessa escolha reside no fator tempo, pois tenho, para a realização do trabalho de campo, cinco turnos semanais e a característica da pesquisa etnográfica demanda grande quantidade de tempo do pesquisador *in loco* no campo de investigação.

Para dar conta dos professores selecionados como colaboradores da pesquisa, busquei o número de aprovados no último concurso público, realizado em 2008, sob edital nº 159. Encontrei um total de 910 professores de Educação Física

---

<sup>12</sup> Discussões apresentadas no capítulo A Produção de Conhecimento sobre o Tema Professor Iniciante em Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado.

aprovados. Buscando pela nomeação no concurso, foram encontrados, até o momento desta busca, 74 professores que ingressaram na carreira na RMEPOA. Em uma primeira análise sobre esses professores, percebi que muitos são professores na rede, porém não são iniciantes na carreira docente. Ainda nesse processo, os colaboradores foram escolhidos a partir do critério de participação espontânea, apontado por Molina Neto (2004). Neste caso, os professores tiveram a liberdade de decidir aceitar ou não em contribuir para este estudo. A participação espontânea foi fundamental, pois influencia no volume e credibilidade de informações obtidas dos colaboradores (MOLINA NETO, 2004). Assim, a minha presença e as solicitações realizadas aos professores colaboradores sempre foram bem aceitas, estabelecendo uma íntima relação com o tema e os objetivos da pesquisa.

Para conhecer melhor a vida desses professores, foi solicitado o preenchimento de um questionário (Apêndice D) com questões abertas e fechadas, buscando identificar suas características pessoais e profissionais. As informações obtidas com esse instrumento foram chave para a eleição dos professores a partir da representatividade tipológica, a fim de compreender particularidades pessoais e profissionais que colaboram para estudar e entender o fenômeno de investigação (TRIVIÑOS, 1987). Essa representatividade tipológica apresentou os seguintes critérios: **a)** ser professor regente de classe; **b)** tempo de exercício da carreira docente (professores recém-nomeados e os mais antigos, dentro da categoria que o identifica como iniciante – máximo quatro anos de atuação); **c)** carga horária semanal de regência de classe (professores com maior e menor carga horária); **d)** particularidades pessoais, como o estado civil (acredito que essas particularidades influenciam as escolhas e formas de entender o trabalho e a organização escolar); **e)** local de atuação (professores que trabalham em escolas localizadas em diferentes bairros da cidade de Porto Alegre).

Os professores eleitos como colaboradores da pesquisa são apresentados no quadro a seguir e descritos com profundidade logo adiante.

<b>ASSUNTOS</b>	<b>PROFESSOR CARLOS</b>	<b>PROFESSOR BRUNO</b>
Estado civil	Casado. O estado civil foi determinante para a busca pelo concurso público na rede de ensino.	Solteiro.

Idade	31 anos.	31 anos.
Filhos	Não.	Não.
Formação inicial	Licenciatura Plena em Educação Física. Conclusão 2004.	Licenciatura Plena em Educação Física. Conclusão 2005.
Pós-graduação	Mestrado em Biomecânica.	Especialização em psicopedagogia.
Tempo de docência na REDE	Dois anos.	Um ano e meio.
Carga horária de trabalho	30 horas. Todo o período.	40 horas/aula – manhã = Ensino Fundamental; noite= Educação de Jovens e Adultos
Outros trabalhos	Após a formação inicial, atuou como <i>personal trainer</i> (atividade que exerce até o momento). Foi coordenador técnico de uma academia de musculação e reabilitação até vésperas de ingressar como docente na rede municipal de ensino.	Trabalhou dois anos na RME de Canoas. Antes de assumir a docência em Canoas, trabalhou como professor de natação e como <i>personal trainer</i> .

**Quadro 02-** Apresentação dos colaboradores da pesquisa.

Fonte: *Diário de campo e entrevistas realizadas com os docentes colaboradores.*

Do ponto de vista epistemológico, para debater sobre a escolha dos colaboradores deste estudo, busco em Morin (2008c) para explicar que o sujeito foi esquecido e engolido pelo método positivista em diferentes áreas de conhecimento e, para devolver a autoria de seus atos, é necessário compreendê-lo na base *biológica*. Pensar no sujeito autônomo é entender que o homem é um ser cultural e social, que divide espaços nos quais se relaciona. Essa relação depende da auto-organização, de forma que, para buscar autonomia, é preciso compreender a dependência original sobre a cultura, a língua, o saber.

Considerar o sujeito é também considerá-lo como indivíduo, como ser único. “O verdadeiro caráter do individualismo não é só singular fenomenal físico-química, mas a condição egocêntrica do sujeito, o fato de que ele é único para ele computando para si” (MORIN, 2008b, p. 323). Esses entendimentos levam-me a pensar que o processo de escolha daqueles que fazem parte do estudo necessita de uma jornada de buscas entendendo as particularidades, não apenas dos

colaboradores da pesquisa, mas também das organizações escolares onde interagem.

Ainda visando compreender este processo, busco Molina Neto (2004, p. 119), o qual observa, a partir da experiência com estudos etnográficos, que “[...] considere, de forma metafórica, os professores de Educação Física e as escolas, como um “sítio arqueológico”, onde, através da escavação paciente, rigorosa e sistemática, pude desvendar uma cultura determinada no tempo e no espaço”.

Professor da escola Amarela (Alpes), Bruno, 31 anos, concluiu a sua formação inicial em 2005 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Foi professor da rede municipal de Canoas e transferiu-se para Porto Alegre (POA) em 2011, quando aprovado em concurso público. Essa escolha aconteceu devido à diferença quanto à remuneração entre as redes de ensino e por ser morador de POA. Esse professor leciona 30 horas/semana na escola distribuída em dois turnos, normalmente manhã, quando trabalha com os segundo e terceiro ciclos, e, à noite, com a Educação de Jovens e Adultos. Na sua trajetória até chegar à RMEPOA, esse docente trabalhou como professor de natação e como *personal trainer*. Seus relatos mostram pouco empenho em adquirir maior conhecimento sobre a Educação Física escolar quando ainda era estudante de graduação. Contudo, devido à adversidade e instabilidade econômica, comuns às suas atividades anteriores, resolveu fazer uma pós-graduação, em nível de especialização, Psicopedagogia e ingressar na rede de ensino formal.

O aspecto econômico é um ponto singular entre os participantes desta pesquisa. O professor Carlos, 31 anos, regente na escola Azul, também fez o mesmo caminho até ingressar na RMEPOA. Mestre em biomecânica, ao ingressar na formação inicial, sempre foi envolvido com a prática pedagógica em escolinhas esportivas e na área de atuação em academias de ginástica e musculação. Ao se formar, foi trabalhar como *personal trainer*, atividade que exerce paralelamente ao magistério. Em um momento de instabilidade financeira e em busca de uma estabilidade familiar (casamento), inscreveu-se no concurso público e foi aprovado. Sua preparação para o trabalho pedagógico na escola foi realizado no laboratório de biomecânica da ESEF/UFRGS, portanto sua prática educativa se configura de uma forma tradicional e descontextualizada em relação à perspectiva da escola. A

RMEPOA é a primeira experiência quanto trabalhador da Educação no ensino formal.

Esses professores tornaram-se os colaboradores da pesquisa e apresentam algumas características singulares e comuns. O caminho percorrido pelos mesmos durante a formação inicial foi distante dos saberes que podem embasar o trabalho docente na escola. Uma formação alicerçada no positivismo e no racionalismo técnico-instrumental, tempos de um currículo generalista que buscava dar conta de todos os campos de atuação da área. Para além de um currículo distante da escola, os professores colaboradores buscaram, durante este momento formativo, uma aproximação aos saberes e às experiências em atividades de educação não formal, fora da escola. Esse conjunto de escolhas alimentou o choque com o real, relatado pelos colaboradores da pesquisa.

Esse choque com o real na RMEPOA foi diferente quanto às estratégias para desenvolvimento do trabalho pedagógico. O professor Bruno, antes de ingressar na rede do Município de POA, era professor na rede municipal de ensino de Canoas. Mesmo sendo culturas diferentes, em entrevista ele esclareceu que essa experiência contribuiu para o ver e entender as ações dos estudantes e perceber diferenças singulares entre as redes. Já o professor Carlos teve seu primeiro contato como professor regente de turma no ingresso na RMEPOA.

Esses fatos mostram a forma de agir do professor Carlos, pois apresenta uma prática conservadora, muito próxima do ensino técnico, com nenhuma relação com a realidade escolar e com o PPP da escola. O resultado desse trabalho pedagógico é o desinteresse dos estudantes, os quais são obrigados pela organização escolar a participar das aulas. O constante embate entre os interesses do professor e os interesses dos estudantes alimentou o processo de desinvestimento desse professor em suas aulas. Em diário de campo, é comum verificar o desgaste emocional que o professor Carlos estava sofrendo, no intervalo de 12 meses. Mesmo com dois anos de experiência na escola, a motivação financeira que atraiu esse profissional deu lugar à desmotivação sobre o seu trabalho pedagógico, resultando na desistência dele pelo magistério.

A trajetória de ingresso e saída do professor Carlos da RMEPOA foi responsável pela construção de uma categoria de análise que relata o fazer

pedagógico antes e depois da entrada na docência formal. O processo de reprodução daquilo que era realizado na academia e nas escolinhas esportivas para dentro da escola foi a escolha mais fácil de ser seguida, porém com menor efeito positivo. “Na academia, os alunos pagam para fazer aula comigo, aqui eles tem de graça e não querem fazer o que eu solicito” (Registro no diário de campo - fala do professor Carlos). Essa frase tenta apresentar o engano pedagógico do professor para enfrentar as suas necessidades formativas. A consequência foi a saída da docência nessa rede de ensino e o ingresso nas atividades desenvolvidas pela SMEDPOA.

### 6.3 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES

O estudo etnográfico necessita de um esforço intelectual, pois o pesquisador necessita transcrever textos, selecionar colaboradores, elaborar mapas de áreas, fazer relações e generalizações, interpretar expressões sociais enigmáticas e enlaçar tudo isso a partir de instrumentos que favoreçam o suporte para este esforço intelectual (GEERTZ, 1973). Dessa forma, para o desenvolvimento desta investigação, foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa a fim de alcançar o objetivo do estudo (questionário, entrevista, observação, diário de campo).

#### 6.3.1 Questionário

O primeiro instrumento de pesquisa que descrevo nesta sessão é o questionário (Apêndice D) utilizado para os professores de Educação Física. Negrine (2004) observa que o questionário é um instrumento que não tem aproximações com as intenções da pesquisa etnográfica, muitas vezes sendo até negado para este tipo

de investigação. Contudo, esse instrumento foi utilizado para seleção dos colaboradores da pesquisa. Negrine (2004) ainda reflete que a complexidade com a qual nos deparamos ao construir um questionário visando elucidar nossas inquietações não impede seu uso, principalmente quando o utilizamos como um instrumento a mais no recolhimento de informações de uma investigação.

Para Cervo e Bervian (1996), o questionário é um meio de obter-se respostas às questões do estudo por uma fórmula em que o próprio informante preenche. A respeito dessas vantagens, Gil (1991) apresenta: **a)** economia de tempo e dinheiro; **b)** obtenção de grande número de dados; **c)** abordagem de maior número de pessoas simultaneamente; **d)** maior liberdade nas respostas em razão do anonimato; **e)** obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas; **e,f)** menos riscos de distorção das respostas. Sobre isso, Negrine (2004) afirma que os questionários devem estar estruturados com uma série de perguntas escritas, elaboradas previamente, com a finalidade de averiguar a opinião dos indivíduos aos quais se destinam, sobre algum tema específico. “Nas pesquisas de corte qualitativo a estrutura do questionário pode conter perguntas abertas e fechadas, seguindo-se as mesmas estratégias à análise das respostas” (NEGRINE, 2004, p. 83).

Sobre esse instrumento, Cervo e Bervian (1996) destacam que as perguntas abertas são aquelas que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões sem qualquer influência. Elas possibilitam, dessa forma, recolher dados ou informações mais ricas e variadas, entretanto, são codificadas e analisadas com maiores dificuldades. Já as perguntas fechadas destinam-se a obter respostas mais precisas. São padronizadas, de fácil aplicação e fáceis de codificar e analisar.

### 6.3.2 Entrevista semiestruturada

Como uma forma de escutar as experiências dos colaboradores para responder o problema de pesquisa, foi utilizada uma entrevista semiestruturada que

“[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 45). Segundo Jovchelvitch e Bauer (2002), a ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista do informante.

A entrevista ocorreu por meio de uma conversa intencional (BOGDAN; BIKLEN, 1994) dirigida por mim, com o objetivo de obter informações sobre os colaboradores da pesquisa. Foi utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. A entrevista foi desenvolvida a partir da construção de estratégias dominantes visando à escolha dos dados ou ao uso em conjunto com a observação participante, a análise de documentos, entre outras técnicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Com essa estratégia de pesquisa, o pesquisador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, a explora com maior profundidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A construção das questões que compuseram o roteiro de entrevista aconteceu com a entrada no campo de investigação e na composição dos colaboradores do estudo. O contato com os professores que dividem o campo de atuação foi preponderante para construção do roteiro de entrevista. As conversas informais e as observações sobre o fazer docente dentro da escola alimentaram a matriz analítica e possibilitaram uma maior aproximação entre o roteiro e o professor. Molina Neto (2004, p. 128) descreve como foi a construção da entrevista em sua experiência como etnógrafo:

Com base nas observações, nos diálogos mantidos com os professores, em minha experiência profissional e na bibliografia, fui estabelecendo algumas das questões para as entrevistas. Optei pela entrevista semi-estruturada pelo fato desse instrumento possibilitar um roteiro para o diálogo e pela flexibilidade que permite aos participantes incluir contribuições relevantes e novas questões sobre o foco do estudo.

Negrine (2004) contribui ao observar que a entrevista semiestruturada permite maior flexibilidade à conversa, uma vez que o entrevistador tenha claras as informações que serão importantes para o seu estudo. Ao mesmo tempo proporciona maior liberdade ao colaborador e aponta aspectos que sejam relevantes para o tema que é pesquisado.

O momento da realização da entrevista sugere um lugar tranquilo, sem interrupções externas da conversa entre o entrevistador e o colaborador. Portanto, é importante a chegada antecipada do pesquisador ao local da entrevista para a preparação de um ambiente favorável a um bom diálogo. A entrevista foi gravada em equipamento digital, para a posterior transcrição. Mantive um bloco de anotações para registrar aquilo que o gravador não recolheu no momento da entrevista (expressões faciais, gestos, paradas na gravação, etc.).

As entrevistas foram individuais, gravadas, transcritas e posteriormente devolvidas aos entrevistados para que fizessem a validação da mesma, observando a fidedignidade do que foi falado. É importante observar que o momento da transcrição da entrevista é o mais solitário para o pesquisador. Dessa forma, as falas gravadas foram reproduzidas na forma escrita tal como foram ditas, sem resumos ou interpretações (NEGRINE, 2004). Foi nesse processo que iniciou o primeiro nível de interpretação, dando continuidade à releitura exaustiva das falas, da literatura e dos outros instrumentos de coleta de informações. Para que isso fosse possível durante a realização da pesquisa, os encontros foram agendados com os colaboradores, para que a entrevista tomasse uma maior formalidade, tendo em vista que as conversas diárias foram descritas nos diários de campo.

Ao mesmo tempo que os colaboradores formais foram selecionados, outros professores que estabeleceram vozes paralelas durante a estada nos campos tiveram forte influência nas observações realizadas. Portanto, conversas informais e entrevistas semiestruturadas também foram realizadas com esses sujeitos. O mesmo protagonismo dos colaboradores formais não foi dado a esses professores, construindo vozes paralelas ao processo de compreensão das culturas escolares estudadas. Esses diálogos, que passaram a ter outra conotação em relação à entrevista semiestruturada, assumiram o papel de instrumento de pesquisa e contribuíram para o aprofundamento sobre os temas tratados. Nesse sentido, Bossle (2008), Lourenço (2010) e André (1998) descrevem o poder dos diálogos como instrumento de pesquisa, conferindo movimento às informações registradas no diário de campo e na análise dos documentos.

### 6.3.3 Diário de campo

Partindo do princípio de que na etnografia o pesquisador deve estar em constante alerta intelectual, ou seja, atento a todos os acontecimentos presentes nas relações entre os sujeitos e a instituição escolar, a estada no campo de investigação precisa de uma constante descrição do que é experienciado. Dessa forma, a presença do diário de campo como outro instrumento para coleta das informações foi de extrema valia para este estudo. 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. As anotações de campo referem-se a todos os dados recolhidos através de diferentes métodos de avaliação. Na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois da entrevista (BOGDAN; BIKLEN 1994).

Além disso, o diário de campo registra as anotações pessoais sobre as idas ao campo de investigação e sobre diversos ambientes observados. Pode ser dito que o diário de campo é a complementação e sistematização da observação de campo. Flick (2009) afirma que, no diário de campo, as anotações podem seguir formas que facilitam a interpretação dos dados pelo pesquisador: relatos condensados em palavras ou frases isoladas ou citações extraídas de conversas; relato ampliado das impressões das entrevistas e dos contatos de campo; relatos sobre o trabalho de campo, experiências, ideias, avanços, problemas que surgem; notas sobre as análises e interpretações, com início imediato ao contato com o campo de pesquisa. Por esse motivo, o diário assume o papel de elemento importante e fundamental na construção dos relatórios parciais e finais da pesquisa, pois apresenta intensas características reflexivas, construídas na leitura e releitura das escritas.

Durante o trabalho de campo, todas as impressões sobre o que foi observado e experienciado foram descritas em um bloco de notas, relatadas e

gravadas em um gravador de voz. Dados visuais, para melhor descrever a cena observada, foram registrados com fotografias que mostram com maior riqueza de detalhes os envoltos observados. Essas fotografias foram utilizadas para dar potência às observações e mostrar o estrato real do que foi presenciado. O recurso fotográfico e o registro em gravador contribuíram para o processo de descrição densa da realidade.

As descrições desses registros foram realizadas logo após a saída do campo e o retorno para casa. As descrições densas das observações, buscando detalhes dos ocorridos, revelaram a contribuição do diário na construção de análises mais avançadas sobre o campo e os colaboradores. Ao mesmo tempo, alimentou o roteiro de entrevistas e as conversas informais no campo de investigação.

No diário de campo, foram descritas todas as falas proferidas pelos sujeitos do campo, que entendi serem relevantes para a compreensão sobre a realidade. Neste processo, o protagonismo do estudo foi distribuído a todos aqueles que contribuíram com o seu olhar para a minha descrição densa da realidade. Assim, a transcrição do material recolhido em cada dia de observação assumiu o formato de um texto diário, relatando as práticas pedagógicas, os comportamentos, as decisões e outros elementos que apareceram como importantes na estada no campo.

#### **6.3.4 Observação participante**

Com a observação participante, busquei reconhecer as características pessoais dos professores iniciantes para assim desenvolver uma rica aproximação entre pesquisador-pesquisado, e entender as interferências da vida pessoal sobre a profissional dos colaboradores do estudo.

A observação não estruturada busca levantar todas as ações e reações dos sujeitos, procurando destacar aquilo que posteriormente será chamado de necessidades formativas. Lakatos e Marconi (1996) colocam a necessidade de tomar cuidado para evitar a influência que o grupo pode exercer sobre o observador.

Mesmo que seja importante ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem o estudo é primordial para o sucesso do trabalho.

Para Lakatos e Marconi (1996, p. 79):

[...] a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em economizar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.

A observação não estruturada, ao contrário da observação padronizada, satisfaz às necessidades principais da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a relevância do sujeito sobre a prática manifestada do mesmo, e a ausência total ou parcial do estabelecimento de pre-categorias para compreender o fenômeno que se observa (TRIVIÑOS, 1987).

Para Eisner (1998), o observador participante pode desenvolver algumas características e atitudes que auxiliam na coleta das informações e no compartilhamento das atividades realizadas com o grupo que está sendo observado:

- a) **intenção:** o pesquisador, quando vai a campo para realizar a observação, possui intencionalidade. Uma vez no trabalho de campo, alguns fatos acabam chamando mais a atenção, por isso, em determinado momento do trabalho de observação, o investigador determinará as pautas a serem observadas, focando o que dessa realidade lhe interessa observar naquele momento;
- b) **atenção:** a atenção está profundamente interligada com a concentração e a intenção mencionada anteriormente. Essas características tornam-se importantes para o pesquisador ter claro o que procura encontrar no campo e o que realmente encontra quando observa, pois são coisas diferentes;
- c) **registro:** o registro é o momento de passar para o papel tudo o que foi observado, em um processo contínuo e sistemático. Quanto mais detalhada e descritiva for essa etapa, melhor será o processo de análise e de interpretação das informações, principalmente nos momentos posteriores.

A observação como instrumento de coleta das informações é responsável pela descrição densa dos seguintes momentos:

- a) as aulas de Educação Física ministradas pelos professores iniciantes: relações interpessoais entre os atores que compõem o momento da aula,

professores e estudantes. O objetivo é compreender como o professor se relaciona com os processos didáticos para ensino-aprendizagem em situação de regência;

b) reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões diversas, atividades de formação, etc.: a tarefa da observação nesses espaços teve como objetivo descrever como os professores de Educação Física relatam e compreendem sua prática educativa, bem como relatar as manifestações sociais em um espaço de trabalho, destacando as relações de poder construídas dentro do coletivo de professores da escola;

c) ambiente escolar, recreio, atividades extraclasse, etc.: como parte do processo de descrição densa da realidade, foi importante dar conta da análise de todos os caminhos percorridos dentro da escola. Abordar os espaços de convivência, de socialização entre diferentes sujeitos da cultura escolar, contribui para compreender os papéis dos professores na sua prática educativa.

A observação dos participantes possibilitou uma busca avançada pelo reconhecimento da cultura escolar. Contudo, manter o estranhamento para melhor descrever os fatos foi o grande desafio. Busquei constantemente colocar-me na posição de locutor da realidade, na posição daquele que está relatando de dentro o que ocorre. Contudo, a partir das lentes que escolhi para a construção desta tese (paradigma da complexidade), a compreensão sobre o todo e as partes e a manutenção da recursividade hologramática (MORIN, 2008) foram grandes desafios do processo.

A cada dia de observação fui me tornando mais conhecido dentro da escola, me aproximando dos sujeitos que compunham a cultura escolar e reconhecido por aquilo que me propus fazer (recolher informações para compreender a cultura escolar). Nesse processo de aproximação me tornei íntimo de algumas pessoas apresentadas pelos “porteiros” do campo/ colaboradores privilegiados.

Durante as observações na escola Amarela (local onde permaneci por mais tempo), costumava estar sempre com a mochila nas costas. Como me deslocava de outro estado (Santa Catarina) e me dirigia para escola assim que chegava a POA, tinha que levar todos os apetrechos de viagem ao campo de observação. Esse fato fez com que, no início, houvesse um estranhamento sobre o que estava fazendo na escola.

Pela primeira vez, fui percebido por alguns estudantes e demais professores. "E tu quem é?", perguntou um menino para mim. Expliquei que estava observando as aulas do professor Bruno e buscando compreender a cultura daquela escola. O menino disse que gostava da aula do Bruno, mas só incomodava ele. Conversando com a Professora de Educação Física, ela me relatou que este menino é repetente, possui 14 anos e está no segundo ciclo (B10). Outra menina e uma professora, também fizeram esse questionamento. Isso demonstra uma necessidade de me parecer mais com o grupo de professores para que os estudantes se sintam mais à vontade comigo. Preciso deixar a mochila em outro lugar, pois ela me identifica como um estranho (Registro do diário de campo – 06 de dezembro de 2011 – Escola Amarela).

A ação de retirar a mochila das costas e assumir uma postura mais próxima dos estudantes e professores contribuiu para aumentar a relação social e ser mais aceito no campo de investigação. Esse mecanismo não retirou de mim a alcunha de pesquisador, pois os professores sabiam qual era a minha função na escola e o que estava buscando com a presença no campo. No entanto, o acolhimento dos professores de Educação Física possibilitou que eu estivesse constantemente envolvido em debates dentro da sala de professores, sendo solicitado, inclusive, para dar pareceres sobre alguns problemas discutidos em relação ao comportamento dos estudantes da escola.

Esse mesmo envolvimento não aconteceu na escola Azul. Mesmo com o acolhimento caloroso do diretor da escola, a frieza do ambiente educacional e o processo organizacional burocrático, muitas vezes excessivo, demonstrava um afastamento entre os sujeitos. Quando chegava à escola, ora de manhã, ora à tarde, sempre já havia começado a aula do professor Carlos. Fiz questão de acompanhar os dois turnos, pois o professor ministrava aula para ciclos de escolarização diferentes.

O ponto de análise inicial foi o trato pedagógico que o Carlos dava ao conteúdo que ministrava. A aula era bastante diretiva e com atividades, o que, pensando em um modelo progressista de Educação Física embasada na pedagogia crítica, parecia antiquado. Menciono isso pelo fato de que, quando chegava à escola, o Carlos "pagava a missão"<sup>13</sup> para os alunos e vinha conversar comigo. Nesse sentido, a aula possui dois momentos: um dirigido sob supervisão mais próxima do professor, e outro com um modelo de "aula livre". Não me preocupei de

---

<sup>13</sup> Termo utilizado pelo professor Carlos e ressignificado do modelo militar. Isso é indício da herança das suas aulas no colégio militar, cujo modelo pedagógico é constantemente exaltado pelo professor como o mais apropriado para a educação de jovens e crianças.

assumir a responsabilidade desta decisão do professor, pois mantinha o diálogo para deixá-lo à vontade e continuar normalmente com a sua aula.

Esses momentos de contato do Carlos comigo, durante as observações, demonstravam que a minha presença era sempre bem-vinda pelo professor. Os diálogos informais apresentavam constantes pautas sugeridas pelo Carlos, que eram a dificuldade em ministrar aula, o comportamento e os interesses dos estudantes, as diferenças sociais e econômicas que refletiam no distanciamento cultural entre o professor e seus estudantes e o interesse em manter o seu trabalho pedagógico na escola buscando uma condição financeira mais tranquila.

A observação do participante mostrou-se um excelente e essencial instrumento de busca por informações em uma etnografia educacional. Os relatos que foram construídos após cada dia de observação foram a base para construir o cenário de pesquisa. Assim, assumi que as conversas informais e os registros fotográficos e gravados contribuíram para a densidade da descrição do campo. No entanto, como as observações foram feitas em dias pré-estabelecidos, organizados a partir da disponibilidade de tempo dos professores, tornei-me, na escola Azul, um estranho pesquisador, diferente da escola Amarela, onde percebi a minha presença com menor estranhamento.

Em ambos os casos, o contato com os estudantes e com os funcionários da escola possibilitou uma relação maior com os setores e os professores que foram colaboradores da pesquisa.

### **6.3.5 Análise de documentos**

Foram eleitos como documentos os diários de classe dos professores e, com maior potência para análise, o PPP das escolas. A escolha desta técnica de busca por informações de campo foi embasada em Ludke e André (1986, p. 39), levando em consideração que “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de

onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

Os PPP das escolas foram solicitados logo no primeiro contato com o campo de pesquisa. Nesses documentos, busquei reconhecer os princípios filosóficos que balizam o pensar a educação na instituição de ensino. A perspectiva pedagógica foi compreendida e aproximada com as observações das aulas. Esse mecanismo possibilitou reconhecer como os professores organizam as suas aulas e como estas estão ligadas à perspectiva do PPP.

O PPP como documento máximo que estabelece o pensar a escola foi estudado e utilizado nas categorias de análise. As explicações sobre a forma como a escola observa as disciplinas, os professores, os estudantes e as necessidades educativas que estabelecem o processo de ensino-aprendizagem foram descritas na maneira de apresentar esses elementos como dados empíricos sobre o campo.

#### 6.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA QUALITATIVA

A antropologia está envolvida intrinsecamente com o estudo da diversidade cultural, acumulando um rico acervo sobre os modos de produção da vida social em diferentes contextos. Esse acervo compreende o resultado de pesquisas em sociedades indígenas, populações camponesas e contingentes de imigrantes europeus e de outras partes do mundo, mas não se restringe à análise de grupos étnicos e nacionais claramente delimitados. Debert (2003) coloca que o papel desta área de conhecimento é estudar a biodiversidade cultural, principalmente em relação às questões de gênero, classes sociais, grupos profissionais e gerações.

A pesquisa qualitativa centrada na etnografia, a partir da utilização de narrativas, observações e anotações de campo, pode ser formadora e transformadora tanto do sujeito como do pesquisador. No momento do relato dos fatos vividos, o narrador percorre sua trajetória, podendo dar-lhe novos significados. “Assim a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes é a representação

que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1998, p. 39). A utilização de um método qualitativo deve ir ao encontro do objeto que se deseja investigar, por isso as narrativas tornam-se uma forma de expressão que, no formato de escrita, possibilita maior liberdade de compreender as determinações e os limites.

Diniz (2008) explica que a ética nas pesquisas em ciências humanas foi intensamente discutida na década de 1980 nos Estados Unidos. Esse era um momento de efervescência das pesquisas urbanas com grupos alternativos aos estudos clássicos de sociologia ou antropologia, tais como usuários de drogas, traficantes, presos e adolescentes, e de surgimento de novas questões de pesquisa, como a violência e a sexualidade. Além disso, foi nesse período que as primeiras regulamentações nacionais de ética em pesquisa com seres humanos surgiram internacionalmente, provocando uma controvérsia sobre sua legitimidade para campos que não os das ciências biomédicas ou mesmo sobre sua pertinência para as metodologias qualitativas.

Nos Estados Unidos e no Brasil, houve uma recusa, por parte dos pesquisadores, em aceitar os critérios colocados pelos comitês de ética. O motivo é que o formato de avaliação busca adaptar o modelo de pesquisa das ciências exatas às ciências sociais. A consequência disso foi a “rejeição” dos conceitos e modelos de pesquisa etnográfica e daquelas que utilizam as narrativas como instrumentos, em relação aos conceitos biomédicos para discutir os aspectos éticos em pesquisa.

Diniz (2008) afirma que uma das questões mais discutidas é a exigência de apresentar, no projeto de pesquisa, mais especificamente no termo de consentimento, dados pré-determinados, como hipóteses, objetivos e encaminhamentos metodológicos. A questão dessas exigências é que, na pesquisa etnográfica, tais informações são definidas durante o processo de investigação. Em alguns casos, essas definições são revistas no andamento da aquisição e interpretação dos dados.

Nesse sentido, o principal desafio da avaliação ética de um projeto de pesquisa em ciências humanas não deve ser o de enquadrá-lo na matriz de análise já existente, mas entender que cada desenho metodológico pressupõe uma nova sensibilidade ética. É preciso reconhecer que não há uma fórmula de julgamento da

ética em pesquisa que seja metadisciplinar. Se a matriz de análise disponível mostrou-se eficaz, sua eficácia foi testada para as ciências biomédicas. A adequação às ciências humanas ainda está por ser elaborada, até mesmo porque risco e benefício não são as únicas razões que justificam a apresentação de um termo de consentimento livre e esclarecido ou mesmo a reflexão sobre ética em pesquisa antes da condução de um projeto de investigação.

A complexidade da pesquisa qualitativa precisa ser entendida e exaustivamente discutida, a fim de ser devidamente avaliada. A pesquisa qualitativa ainda é conhecida apenas como uma modalidade de investigação que reúne histórias, narrativas e descrições de experiência. Como representantes de uma disciplina, não conseguimos comunicar os métodos e o papel da função de inquérito qualitativo aos nossos colegas profissionais e ao público em geral.

A complexidade da pesquisa qualitativa reflete a forma como certos temas éticos devem ser considerados e analisados corretamente, porque essa complexidade não permite a aplicação dos protocolos éticos construídos para pesquisas quantitativas.

O equilíbrio adequado entre confidencialidade, autonomia e proteção recíproca não é uma questão simples, e esses problemas, quando surgem, não são facilmente resolvidos. Esses aspectos constituem momentos na condução da investigação que devem ser considerados desde o início do planejamento de projeto à investigação. O projeto deve refletir a transparência das ações do investigador em relação a essas questões.

A partir disso, afirmo que todos os colaboradores da pesquisa foram escolhidos levando em consideração os aspectos éticos de pesquisa com seres humanos. A escolha dos sujeitos a partir da participação espontânea foi acrescida pela leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C), buscando manter o sigilo de suas identidades. Todas as informações foram enviadas aos sujeitos para análise e autorização de sua publicação.

As falas obtidas nas entrevistas foram gravadas, transcritas, disponibilizadas aos colaboradores e arquivadas para organização das categorias. As gravações, quando em meio digital, assim como os materiais impressos decorrentes das transcrições e observações, serão arquivados durante cinco anos em armário com

chave, na sala do Grupo de Estudos F3P EFICE, sob a responsabilidade apenas do pesquisador e do líder do grupo. Ao término desse prazo, as informações serão deletadas e incineradas. Todas as informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados estarão à disposição dos colaboradores.

## 6.5 PROCESSO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

### 6.5.1 Triangulação das Informações

O processo analítico das informações foi desenvolvido a partir da triangulação dos dados. Esse processo é debatido por Triviños (1987) no momento em que observa e relata que a pesquisa qualitativa não estabelece separações rígidas entre a coleta de informações e as interpretações das mesmas. O autor afirma ainda que o pesquisador ocupa um lugar proeminente no estudo, onde é privilegiada a dimensão subjetiva, favorecendo a análise dos dados com maior flexibilidade.

O processo de análise das informações por meio da técnica de triangulação tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição e compreensão do foco do estudo. De acordo com Molina (2004, p. 132), “A triangulação impede a aceitação das impressões iniciais e, dessa forma, tanto a técnica da triangulação das fontes como a técnica de coleta da informação, se processam simultaneamente uma vez iniciada a pesquisa”. Ao estudar os professores em uma determinada rede organizacional, é importante compreender a complexidade que está posta. Para isso, Triviños (1987) propõe estudar primeiro o processo e os produtos centrados no sujeito, em seguida, os elementos produzidos pelo meio do sujeito e, em um terceiro momento, estudar os processos e produtos originados da estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito.

Triviños (1987) apresenta algumas etapas que contribuíram para dinamizar esse procedimento:

a) **A pré-análise** - organização do material que se reporta à produção dos sujeitos e referências teóricas que embasam a discussão;

b) **Descrição analítica** - o material organizado na etapa anterior é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referências teóricas. “Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta instância do estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161); e

c) **Interpretação referencial** - “A reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, no caso da pesquisa, sobre a função do supervisor, com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das ideias [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162). A interpretação referencial deve aprofundar sua análise procurando desvendar o conteúdo latente que os dados possuem. Isso abre perspectivas de descobrir ideologias, tendências e características dos fenômenos sociais.

### 6.5.2 Validade interpretativa

Quando fui apresentado à pesquisa qualitativa, a preocupação em transformar o material coletado no campo de pesquisa em conhecimento construído foi significativa nas minhas reflexões. A iniciativa de me apropriar do paradigma da complexidade para compreender o objeto de pesquisa também ajudou no entendimento do processo de validação da pesquisa. Nesse sentido, assumi os caminhos desenvolvidos pelo Grupo F3P EFICE, atribuindo ao campo, aos sujeitos e à base teórica, para entender o protagonismo na investigação e validação dos achados.

Na perspectiva adotada, é realizada a validação das análises e das interpretações das informações primeiramente pelos próprios colaboradores do

estudo. Para isso, após a transcrição das entrevistas, estas foram enviadas aos professores iniciantes para que os mesmos pudessem fazer a leitura do que foi gravado, a fim de concederem a autorização do uso das mesmas como material de pesquisa e da produção da narrativa escrita. Nesse processo, um documento de validação da entrevista foi enviado a todos aqueles que foram entrevistados, desta forma, quando julgaram necessário desenvolveram a revisão de suas falas na própria transcrição da entrevista.

Da mesma forma, cada material construído como possível análise no decorrer do processo pôde ser submetido a leitura e apreciação dos colaboradores. Esse procedimento, além de validar as informações, tornou-se espaço de produção de conhecimento e de construção de aprendizagens, tanto para o pesquisador quanto para os colaboradores envolvidos no processo de pesquisa. Esse fato pode ser complementado através do entendimento da reflexividade como atividade norteadora da pesquisa. De acordo com Dayrell (2005):

[...] a reflexividade é a consciência do observador de que ele nunca será completamente Outro em relação àquele que observa, que ele é parte do campo de observação. O pesquisador aparece inevitavelmente situado, movido por interesses, paixões, capacidades, papéis institucionais que não podem ser esquecidos nem vistos como impedimento ao conhecimento, mas sim considerados como elementos constitutivos do campo que torna possível a reflexão e a pesquisa e que legitima o produto como saber social (p. 11) [grifo do autor].

De acordo com Triviños (1987): “O processo final de interpretação das informações, como as observações que forem sendo feitas durante o desenvolvimento do estudo, ao mesmo tempo, devem ser conhecidos pelos sujeitos da pesquisa” (p. 37).

## CAPÍTULO 04 - ACHADOS E “ENCONTROS”

---

O paradigma de complexidade não “produz” nem “determina” a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de a homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada.

(MORIN, 2008b)

O processo de sistematização do conhecimento, desenvolvido a partir de diferentes instrumentos de busca e construção da informação, necessita de uma avançada capacidade argumentativa e de exploração sobre os costumes e as culturas presentes nos espaços que compõem o objeto de estudo. Bossle (2003) observa que o estudo etnográfico possibilita a leitura aprofundada sobre a realidade garimpada, o que ampliou sua visão e não limitou o olhar sobre o tema de investigação. Nesse sentido, reapresento o objetivo principal desta tese: Compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir das relações que estabelecem com a cultura escolar em duas escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS.

Passo a apresentar as categorias que emergem do processo analítico sustentado na triangulação das fontes (entrevistas, observações e análise de documentos) e do referencial teórico utilizado. É importante destacar que, neste caminho, estão os 14 meses (2011- 2013) de observações e anotações de campo que, em conjunto com os demais instrumentos deram origem a 700 unidades de significados; estas, agrupadas por temáticas geradoras, buscando responder cada objetivo específico traçado nesta investigação, que deram origem a três categorias centrais sobre o tema tornar-se professor.

As categorias construídas neste movimento preocupam-se em explicar as experiências pessoais e profissionais vivenciadas por professores de Educação

Física iniciantes na docência. Ao debater sobre este momento de escolhas, recorro à descrição densa do processo de inserção na escola e do contato com o emaranhado cultural do cotidiano da instituição. Compreender os momentos de sobrevivência e descobertas (HUBERMAN, 1995) acompanha a escrita para compreender o processo hologramático que se mostrou presente neste estudo. Ao mesmo tempo, destaco as dificuldades que os professores apresentaram ao enfrentar a realidade escolar e as mudanças na prática educativa no início da docência. Para finalizar a discussão das informações categorizadas, desenvolvo uma análise da relação entre a organização escolar e a prática educativa do professor iniciante. Nesta apresentação, são debatidas as condições objetivas para a realização da prática pedagógica e a organização pessoal e docente para dar conta do processo de compreensão do ser docente.

Durante todo o processo interpretativo apresentado neste capítulo, autores e obras foram aparecendo para explicar os fenômenos que emergem na forma de categorias de análise. Assim, os textos que se mostram companheiros neste processo são apresentados na tentativa de expor conceitos que se enveredam com os fatos recolhidos durante o trabalho de campo. Neste movimento, aparecem os recortes dos encontros com as informações e busco aprofundamento da análise a partir de estudos que contribuem para responder o problema de pesquisa e as questões de conhecimento.

## **7 EXPERIÊNCIAS, ESCOLHAS E PERCURSOS PESSOAIS: EM BUSCA DO SER PROFESSOR**

Esta categoria foi estruturada com a reflexão crítica sobre o percurso docente dos professores iniciantes e busca descrever os caminhos percorridos que embasam a escolha pela carreira docente no campo da Educação Física na RMEPOA. Além disso, dedico-me a compreender como os professores de Educação Física apropriam-se dos saberes docentes e como estes são mobilizados na prática educativa na RMEPOA para sustentar seus primeiros passos em busca do ser professor.

Com a finalidade de facilitar o entendimento dos leitores sobre as escolhas e as experiências docentes, são apresentadas as trajetórias e os caminhos percorridos pelos professores, levando em consideração a vida cotidiana desses sujeitos quando ainda estudantes. Neste sentido, busco compreender os motivos que direcionam os professores de Educação Física iniciantes a ingressarem na RMEPOA.

Este texto é representada por debates que constituem a compreensão sobre a formação inicial como fonte mobilizadora dos saberes docentes; as experiências docentes dos professores de Educação Física antes do ingresso na RMEPOA; a tomada de decisões para ingressar na escola; e os desafios encontrados nos primeiros contatos com a instituição de ensino. Esses debates compuseram o repertório de análises para compreender o início da docência dos colaboradores da pesquisa, levando com consideração a experiência com a cultura escolar.

### **7.1 A FORMAÇÃO INICIAL COMO FONTE MOBILIZADORA DOS SABERES DOCENTES**

Nesta seção, dedico-me a debater as relações sociais e pedagógicas que foram estabelecidas a partir das experiências na vida escolar, na condição de estudantes, com o processo de escolha pela carreira docente. No debate, entre as informações e a literatura, destaco as fontes literárias de aprendizagem da formação inicial que os professores iniciantes se apropriam para dar conta da sua prática pedagógica. Portanto estabeleço como objetivo compreender quais os saberes mobilizados nos primeiros contatos com a cultura escolar e a contribuição no processo formativo inicial para o ingresso na docência.

O progresso do conhecimento científico ambicionado pelo processo de industrialização dá suporte à necessidade formativa embasada no racionalismo técnico. A hiperespecialização dos saberes disciplinares limita o saber científico ao estudo das partes em detrimento do todo. “Assim todos os conceitos molares que abrangem várias disciplinas estão esmagados ou lacerados entre as disciplinas e não são reconstituídos pelas tentativas interdisciplinares” (MORIN, 2008b, p. 119).

[...] o saber já não é para ser pensado, refletido, meditado, discutido por seres humanos para esclarecer sua visão de mundo e sua ação no mundo, mas é produzido para ser armazenado em banco de dados e manipulado por poderes anônimos. Geralmente, a tomada de consciência dessa situação chega parte ao espírito do investigador científico, que a reconhece e, a o mesmo tempo, dela se protege em típica visão que dissocia e não permite a comunicação de: ciência, técnica e política (MORIN, 2008d, p. 120).

Isso significa que o professor está sujeito a inúmeras questões que podem interferir na sua atuação e, portanto, na construção de sua prática educativa. A relação dos docentes com os saberes não se reduz à função de transmissão dos conhecimentos. Sua prática integra saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Assim, Tardif (2005) define o saber docente na sua pluralidade oriundos da formação profissional, e de saberes disciplinares, curriculares e da experiência.

Os saberes dos professores são complexos e apresentam fatores determinantes para a constituição de uma rede educacional específica. Estes são provenientes de uma temporalidade, na qual simples acontecimentos se responsabilizam pela construção do caráter docente. Tardif (2005) aponta e conceitua cinco saberes oriundos e mobilizados em distantes fontes, os quais

compreendo a partir de uma rede de relações que se apresenta aproximada e distanciada da intencionalidade do professor.

Os *saberes da experiência ou práticos* tornam-se os saberes próprios do professor e da sua vida educacional, incorporando a experiência individual e coletiva. Os *saberes disciplinares* são adquiridos na formação inicial e continuada, sendo produzidos dentro das universidades e, portanto, definidos e selecionados pela instituição. Os *saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os *saberes sociais* por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF, 2005).

Esses *saberes conhecidos como da formação profissional* se configuram como um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Em um primeiro momento, eles parecem ser apenas transmitidos pelas ciências da educação. Contudo, as relações destes com o conhecimento oriundo da prática educativa constituem o saber pedagógico através da reflexão sobre as práticas educativas. A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial e permanente dos professores. É na formação que os professores entram em contato com as ciências da educação (TARDIF, 2005).

Neste debate, Gauthier (1998) observa que os saberes docentes estão ligados diretamente ao universo de trabalho do professor, sendo adquiridos para e/ou no trabalho, e o ensino é uma atividade voltada diretamente ao aluno. Os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem sua prática educativa.

Os saberes docentes aparecem nesta tese como elementos cruciais no processo de construção da identidade do professor. A história de vida escolar e as relações que os professores estabelecem durante a formação inicial com o seu trabalho como educador, mostram quais caminhos que pretendem seguir e o significado atribuído a sua prática educativa.

Segundo Tardif (2005 p. 38):

[...] ao longo de sua carreira, os professores devem também se apropriar de saberes que podemos chamar de curriculares,

apresentando sobre a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Quanto aos saberes docentes, os professores iniciantes mostram que a história como estudantes, nas suas respectivas culturas escolares, alimentam o processo decisório sobre o tornar-se professor. A construção da sua característica docente aparece como um resgate dos exemplos que tiveram enquanto estudantes na Educação Básica.

O que eu vejo neles, é que eu não era um aluno, de comportamento nota 10, mas muito motivado para as aulas, seduzido pelas aulas. Era aquele aluno que ia fazer Educação Física, mas, não necessariamente gostava da disciplina de Educação Física. Tinha aquela questão: vou para Educação Física porque eu vou para jogar bola. Na escola, o professor de Educação Física quase nunca aparecia. Deixava a bola e mandava jogar [...] Tem professores que você não consegue se aproximar como aluno, e outros sim. Aí é que a gente pega aquelas coisas de aluno rebelde, consegue entender do nosso lado de estudante sabe. Nós um pouco no lugar deles. Então, já é uma facilidade de lidar com esses alunos. Eu me lembro que ao mesmo tempo que gostava daquela coisa de ser livre, você ia lá porque você vai jogar bola, ficava aquela consciência de que não estavam nos ensinando alguma coisa, e a gente sente falta do conhecimento né. Que é o que eu tento trazer aqui. Fazer, ter estudos olímpicos [...] eu nunca tive como estudante, e os alunos estão tendo agora (Entrevista com o professor Bruno – 16 de setembro de 2011).

Onde estudava era uma escola diferenciada [...] Diferenciada por que era uma escola de cunho militar, a gente usava uniforme, tinha questões de hierarquia [...], tinha toda uma questão disciplinar diferente [...]. Quando eu entrei para a escola, em 1996, ela já era destaque, em função do desempenho dos alunos no vestibular. Começou a ter altos índices de aprovação no vestibular, então isso começou a chamar a atenção da sociedade. [...] Era muito bacana. A formação lá foi excelente, não posso me queixar. [...] o pessoal do primeiro ano é que fazia a limpeza dos corredores, dos banheiros [...], isso faz parte da formação da pessoa [...] A avaliação era como prova de concurso [...] na medida em que tu progredias no Ensino Médio, dentro da escola, ia aumentando a exigência, mas a prova era a mesma, era a prova de 12 minutos, de resistência abdominal em um minuto, prova de barra, a prova de velocidade acho que era 100 metros (Entrevista com o professor Carlos – 17 de outubro de 2012).

As experiências sobre o mundo vivido mostram traços que identificam a maneira de ser no trabalho docente. Os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio (TARDIF, 2005). Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, da capacidade de dominar,

integrar e mobilizar tais saberes como conteúdos e estratégias para sua prática educativa. O professor possui saberes que lhe são próprios em virtude da experiência de vida pessoal, chamados culturais e pessoais, adquirida fora da sala de aula, mas podendo ser mobilizados para o ensino (GAUTHIER, 1998). Nessa perspectiva, comparações entre o trabalho docente de seus professores e a herança deixada são comuns nas falas dos colaboradores da tese. Enquanto o professor Bruno busca, através da sua herança de experiências, compreender a atualidade das ações e os modos de vida dos estudantes, o professor Carlos elabora críticas e não consegue, no mesmo movimento, compreender a cultura escolar em que está inserido.

Ao analisar esta afirmação aparece no processo de descrição densa desses professores, o auto resgate das condições e das formas de fazer que a Educação Física apresentava na escola onde eram estudantes.

[...] nos tínhamos aulas voltadas para o treinamento desses testes, aula de corrida, aula de resistência, aula de velocidade, então tinham aulas voltadas para a preparação para as provas, e tinha aulas voltadas para os desportos também (Entrevista com o professor Carlos - 17 de outubro de 2012).

A história dos programas escolares, das ideias e das práticas pedagógicas, o que os professores ensinam e a maneira como ensinam (o saber ensinar) evoluem através do tempo e das mudanças sociais. Em outras palavras, o saber do professor não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de um percurso (TARDIF, 2005). Portanto,

“[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2005, p. 39).

O professor Carlos observa nas suas experiências enquanto estudante, durante as aulas na escola, o exemplo de trabalho docente. Observa que até mesmo as práticas educativas mais tradicionais foram interessantes para a construção da sua identidade. Nesse emaranhado de experiências, o esporte assume protagonismo na sua formação, tornando-se o ponto mais relevante na sua formação na Educação Básica. As práticas esportivas foram constantes e estimuladas pelo modelo de escola e pelos objetivos traçados nos conteúdos da Educação Física escolar.

A formação inicial dos professores colaboradores da pesquisa foi aquela reconhecida como generalista, ou seja, uma formação que buscava dar conta de todo o conhecimento para atuar em espaços de ensino formal e não formal. Nessa perspectiva formativa, o estudante de graduação é mergulhado nos saberes que compõem uma grade curricular ampliada e experienciada por indivíduos com diferentes interesses. As vivências são articuladas com debates em diversos contextos de atuação docente. Esse mecanismo pode ser interessante quanto à amplitude de conhecimentos para o processo de inserção do professor de Educação Física na carreira docente. Contudo, o aprofundamento sobre a constituição da docência nos casos analisados é linear e com pouco processo reflexivo.

Os relatos mostram a singularidade da formação inicial, que parece ser incorporada pelos interesses pessoais, traçados antes do ingresso na graduação, e pela necessidade formativa com a qual os professores se deparam na atualidade.

A faculdade deixou a desejar, porque eu peguei uma época em que era junto licenciatura e bacharelado, eu senti que o currículo era muito mais viltado ao bacharelado do que licenciatura. Na licenciatura, aconteciam os estágios, mas são poucos. A gente tinha prática, mas não tinha o conhecimento a fundo. Era mais uma prática pedagógica do que nos envolverem em questões sociais, que a gente pudesse preparar para uma escola municipal, era como se a gente preparasse para uma escola “boa”. Na faculdade, por exemplo, você ia dar uma aula da disciplina de atletismo, ia para uma pista atlética para aprender atletismo. Não te ensinavam [...] poderiam ensinar e aprender as duas partes, pegar um lugar que não tivesse nada e conseguir aplicar ali. Os alunos mais indisciplinados também, como lidar com poucos materiais. [...] Devia ser mais voltado na universidade na questão social mesmo, os verdadeiros problemas que a gente enfrenta quando começam (Entrevista com o professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

A minha impressão é que a faculdade de Educação Física preparava mal para trabalhar em escola. [...] eu fiz todas as disciplinas obrigatórias [...] a maioria das disciplinas obrigatórias eram voltadas para escola [...] Mas eu me sentia pronto para trabalhar em várias áreas, mas na escola não [...] (Entrevista com o professor Carlos - 17 de outubro de 2012).

O professor Bruno avança na perspectiva da busca de uma formação mais próxima do cotidiano, da necessidade de reconhecer a realidade do estudante. O mesmo também acontece para Carlos, que demonstra uma crítica aos saberes, que estou chamando de *instrumentais*, embasados em uma formação racionalista

instrumental. Os professores demonstram um ponto recorrente nos estudos sobre a formação inicial, o distanciamento entre a teoria apresentada nos bancos da universidade e o que realmente é vivido nas instituições de Educação Básica.

Os estágios curriculares na formação de professores aparecem com potência nas falas dos colaboradores. Para Pimenta (2002, p. 16), a formação inicial

[...] tem demonstrado que os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Os estágios aparecem em dois momentos para os professores iniciantes. O primeiro relatando as experiências na escola e o processo de crítica a um modelo que pouco contribuiu para o pensar e fazer a Educação Física escolar. O outro tratando sobre momentos que aparecem com mais relevância, momentos que se mostram significativos para a formação em prol da preparação para espaços não formais de ensino.

O que me envolvi com mais tempo, na faculdade, foi na área de natação, eu estava estagiando, sempre gostei muito de natação, aí eu escolhi por essa área. Eu me formei e fiquei trabalhando nessa área, só que claro, a questão financeira me distanciou (Entrevista com o professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

Todo o percurso formativo de Carlos foi distante dos debates com a escola. Ele procurou fazer estágios na escola onde foi estudante justamente para trabalhar com as escolinhas esportivas que a instituição oferecia. Além disso, experiências em academias e clínicas de reabilitação fizeram parte da vida como estudante de graduação. Essa possibilidade é decorrente do currículo generalista de sua formação inicial. Contudo, experiências acadêmicas com pesquisa tiveram uma importância significativa na vida desse professor.

A busca despretensiosa, mas embasada no envolvimento pessoal que atribuía grande importância à área de atuação, naquele momento histórico, por estágios junto ao laboratório de biomecânica, toma um grande volume nas falas desse professor. Ser monitor, realizar estágio voluntário e depois assumir atividades de pesquisa no laboratório moldaram o interesse pela produção de conhecimento no campo das ciências exatas. Isso já era mostrado ainda na escola, no momento em

que relata o interesse pessoal pela matemática, que resultou na primeira escolha por uma graduação, a engenharia.

Considerar os estágios como campo de conhecimento significa atribuir-lhes um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução a atividade prática instrumental. Na verdade, os currículos de formação têm se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Este formato de construção curricular distancia as disciplinas e o desenvolvimento do conhecimento de um objetivo específico, que é a formação de professores. "Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada prática" (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 34).

O modo de aprender a profissão é a partir da observação, imitação, reprodução e, em algumas vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes os estudantes aprendem com os professores, observando-os, imitando-os, mas também elaborando seu próprio modo de ser. Nesse processo, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

Nesse sentido, um modelo técnico é seguido como base para a construção do ser professor. A reprodução do que foi vivenciado avança sobre a reflexão crítica em relação às experiências na sua formação inicial. "Esta perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados" (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 36). A autora faz uma dura crítica a esse modelo, ou perspectiva, como se refere, tratando de abranger a dicotomia *teoria* e *prática* e ampliando o distanciamento entre os dois elementos, o que resulta no discurso: "Na minha prática, a teoria é outra". Tal fato encaminha a atividade de estágio a uma mera hora da prática, ao como fazer. Aqui também há uma demonstração da interferência das experiências discentes que

bloqueiam a construção de novos conhecimentos e a incorporação de novas habilidades.

Uma questão comum nos cursos de formação inicial é a presença de disciplinas comuns para os diferentes cursos de licenciatura. No caso da UFRGS, disciplinas que tratam sobre escola, organização curricular e didática são realizadas, em sua grande maioria, na Faculdade de Educação. Nesta, as turmas são compostas por estudantes de diferentes áreas de conhecimento para tratar de conteúdos que fazem parte do processo formativo do licenciado. O professor Carlos faz uma dura crítica a esse modelo de organização da disciplina.

Acho que era tudo muito superficial [...] Chegava lá na turma tinham estudantes de Educação Física, História, Geografia, Letras, Matemática, Química, Física, Pedagogia [...]. Eu sentia que a discussão ficava sempre em torno da sala de aula. Aí eu pensava: A minha aula não é na sala de aula, o ambiente é diferente, a motivação dos alunos é diferente, tu está trabalhando com o corpo [...]. Não é possível que a didática da matemática seja a mesma didática da Educação Física, na minha cabeça isso não faz sentido, e era isso que a gente estava vendo ali, a didática geral, psicologia da educação. Até a Psicologia da Educação Básica. Uma disciplina que a gente teve com a professora da FAGED, a turma dela era predominantemente Educação Física, tinha assim, digamos de trinta da turma, vinte eram da Educação Física, e ela sabendo disso e aí esperteza dela, quando ela tratava algum assunto, ela dava um exemplo de sala de aula e dava um exemplo da Educação Física (Entrevista com o professor Carlos - 17 de outubro de 2012).

As experiências e aproximações com os saberes docentes são singulares e ao mesmo tempo plurais. Enquanto o professor Bruno avança na busca pela compreensão do todo, a especificidade do fazer docente é a maior preocupação do professor Carlos. Refletir e contextualizar esses saberes com o cotidiano escolar é imprescindível para a compreensão da importância que as experiências docentes carregam na construção da identidade do professor. A dificuldade de perceber o saber docente como algo que está em movimento volta-se para a não compreensão do cotidiano escolar como fonte de construção de conhecimento. Apenas o fato de o professor apresentar no ambiente escolar uma das mais importantes tarefas, deve-se considerar os seus saberes construídos no âmbito de suas tarefas cotidianas. Contudo, as questões que perpassam as atuais conjunturas de formação profissional encontram uma considerável barreira, pois o professor de profissão é considerado um reproduzidor do conhecimento desenvolvido pelos cientistas da educação (TARDIF, 2002).

A relação do saber docente com a sua origem e aplicação revela uma dicotomia que atravessa o professor, de maneira que a construção desses saberes é de responsabilidade única dos cientistas da educação e a sua aplicação e transmissão ficam a cargo do professor da escola. Essa triste relação origina-se no momento em que os professores limitam-se a exercer o papel de detentores de saberes que não podem controlar (disciplinares e curriculares). Com isso, o professor não consegue associar os seus saberes escolares à sua prática docente, justamente por ele não participar da construção e do controle dos mesmos (TARDIF, 2005).

Pimenta (2002) colabora para este debate observando que os saberes pedagógicos embasam e são embasados pelas teorias, porque são construídos a partir das experiências dos professores. Ainda observa que os saberes pedagógicos parecem sobrepôr uns aos outros pela sua importância e esta é classificada pela operacionalidade científica. Dessa forma, os saberes da experiência docente são os que ganham menos destaque na formação inicial de professores.

Conforme Tardif (2005, p. 235), “[...] os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, na maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor”. Para Pimenta (2002), a formação de professores não pode se restringir ao campo aplicado das ciências da educação, apontando como caminho à construção de saberes docentes a partir das necessidades pedagógicas. O caminho emergente está em tomar a prática educativa como uma prática social, reinventando os saberes pedagógicos.

Gauthier (1998, p. 343) comenta que

[...] os saberes estão ligados às condições concretas próprias ao trabalho numa escola que leva o professor a produzir soluções para os problemas que encontram. A questão dos saberes não pode, assim, ser separada da questão do trabalho [...], esse contexto ao nosso ver, exerce uma ação sobre os saberes (os que são exigidos e os que são adquiridos, ao mesmo tempo), [...] esses saberes servem de base para a prática docente.

Segundo Gauthier (1998, p. 24), “[...] o saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como, aliás, em qualquer outra prática profissional”. O professor possui habilidades naturais e adquiridas com o tempo, por

isso ele consegue resolver e assumir os conflitos com grande autoridade no contexto escolar, com suas próprias experiências particulares, seus valores, suas emoções. No entanto, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente, deve ser servido de apoio para soluções novas. Deve possuir também novos conhecimentos que ajudarão a enfrentar a realidade, pois se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico, formalizado e adquirido em uma formação universitária (GAUTHIER 1998).

Molina Neto (1997) revela que o saber do professor na escola pública é um saber prático, pois a ação originária no cotidiano escolar sintetiza diferentes tipos de conhecimentos: o conhecimento da prática (o como fazer), o conhecimento específico do conteúdo de ensino (conhecimento do que ensinar) e o conhecimento geral (o porquê fazer).

Para Gauthier (1998, p. 389),

[...] o mestre tem a missão de instrução e de educação que lhe é confiada pela sociedade, no qual o aluno é obrigado a estar presente para sofrer essa influência, [...] é uma relação de troca contínua entre o mestre e o aluno, [...] eles precisam participar da ação pedagógica, não sendo só testemunhas passivas, [...] é exatamente aí que sua formação, sua experiência, seu conhecimento da pesquisa, seus saberes e sua cultura [...], fazem a diferença entre o desejo de aprender que brota e se ativa no aluno.

O debate apresentado nessa categoria demonstra um elemento comum no processo formativo inicial de professores de Educação Física. A dicotomia *teoria* e *prática*, a reconstrução de conhecimentos tratados na formação inicial a partir das experiências docentes, os interesses pessoais que se configuram historicamente. O tornar-se professor, para os colaboradores desta investigação, é uma passagem vertiginosa pela formação inicial. Uma passagem cujos conhecimentos e experiências tratadas pouco mobilizaram o ser professor.

Contudo, compreendo a formação inicial como momento histórico formativo, mas não único detentor do processo de formação docente. Nesse sentido, as buscas pessoais dos professores iniciantes foram contempladas no momento em que deram suporte ao que previam como futura ação educativa, centrada no ensino não formal. Assim, construí um segundo debate, aproximando essa formação inicial à prática educativa antes de ingressar na escola, abordando as experiências docentes e as contribuições desse momento para a carreira dentro da escola.

Para entender a formação inicial do professor, como elemento que organiza o processo de construção da identidade docente, penso que seja necessário compreendê-la a partir do paradigma da complexidade. Como uma rede que se emaranha com diferentes momentos históricos e vivências que se constituem como experiências, que marcam e atravessam o professor, no processo de auto construção. É nesta perspectiva que a balizo o debate da próxima seção, refletindo sobre as informações de campo que mostram as influencias de determinados momentos para a construção de características marcantes na identidade docente e na prática educativa do professor iniciante.

## 7.2 EXPERIÊNCIAS DOCENTES QUE ANTECEDEM O TRABALHO NA RMEPOA: OUTROS MUNDOS, OUTROS CONHECIMENTOS

Para dar continuidade à compreensão sobre os primeiros passos dados pelos professores colaboradores, apresento um debate, levando em consideração as experiências no mundo do trabalho na educação não formal<sup>14</sup>. Percebo que ambos os colaboradores dedicaram a sua formação inicial a estudar e se aprofundar em áreas distanciadas aos saberes mobilizados da Educação Básica. Com isso, desenvolvo uma análise sobre as contribuições que essas experiências deixaram para a prática educativa dos professores iniciantes na RMEPOA. Nesse mesmo sentido, debato a “transposição” dos saberes da experiência para realidades diferentes, sem antes passar por processo reflexivo e crítico.

Para dar conta desta seção, iniciando o debate, apresento a perspectiva de experiência de Bondia (2002, p. 21),

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

---

<sup>14</sup> O termo educação não formal está, nesta tese, referindo-se a todo o ato pedagógico em espaços educacionais além dos muros da escola, ou seja, sem relação direta com a Educação Básica.

Os professores Bruno e Carlos relatam que, durante o processo formativo inicial, a busca por uma formação mais específica em áreas que já estavam atuando foi consolidada por experiências em estágios não obrigatórios. Durante as conversas informais, que mais uma vez tomaram corpo nesta tese e assumiram um protagonismo durante a descrição do campo, os professores realizam comparações entre as experiências vividas dentro da escola e fora dela. Essas comparações e afirmações demonstraram o desinteresse dos colaboradores pela escola, sentimento que aparecem, ainda, na formação inicial.

Contudo, as escolhas e experiências demonstram um caminho de interesses pessoais que se refletiram nas buscas profissionais. O professor Carlos demonstra que esses interesses em áreas de atuação específicas possuem origens na sua formação escolar. Nesse sentido, a Educação Física escolar assume papel principal no processo, possibilitando ao professor exemplos e formas de exercer a sua prática educativa. O percurso formativo se consolida nas tomadas de decisões para o primeiro ingresso na carreira e, principalmente, na busca pela formação permanente.

Eu me sentia pronto para encarar qualquer coisa... Eu já tinha tido experiência com natação, com futebol, com *personal*, com academia, com trabalho postural, com trabalho de treinamento mais pesado, de hipertrofia, sabe, trabalhei com arbitragem, trabalhei com pesquisa então acho que foi bem legal [...]. E aí quando me formei em seguida me chamaram, não fiz seleção nenhuma, me chamaram para trabalhar no hospital (academia do hospital) [...] (Entrevista com o professor Carlos - 17 de outubro de 2012).

O estar preparado mostra que a formação inicial teve um papel importante no momento histórico ao qual Carlos se refere, ou seja, ele buscou aquilo que era de maior necessidade formativa e interesse pessoal. Essas buscas e achados, no processo formativo, atribuem à formação inicial o status assertivo nas suas intenções iniciais. Contudo, são apresentados interesses profissionais distantes de uma possível atuação na escola. Refiro-me a caráter assertivo como o papel da formação inicial para o que buscavam os professores colaboradores. Contudo, ao refletir sobre a função da formação inicial em Educação Física, faço lembrar que a formação da qual os professores participaram é aquela generalista, embasada na resolução nº 03/87, que já recebeu as suas críticas em relação ao modelo ampliado e à pouca concentração sobre os debates em relação à Educação Física escolar.

Ao apresentar o percurso dos professores, deparo-me com um momento que explica a transição de uma área considerada técnica e biologicista da Educação

Física para outra, no campo das ciências sociais e humanas. Ou seja, onde os professores buscam inspiração para tomar a decisão de ingressar na escola. Esta discussão se inspira em uma frase apresentada pelos professores quando se referiam à formação inicial, cujo debate é alimentado pela amplitude de saberes que a área da Educação Física busca tratar e dar conta na formação inicial:

*“Se é para trabalhar na escola, prefiro mudar de profissão.”*

A frase que dá luz a este debate demonstra uma vontade precoce de não exercer a docência na Educação Básica. No entanto, a falta de interesse nesse campo de atuação alimenta o distanciamento dos saberes necessários para a prática educativa no espaço educacional escolar. O desejo desse professor é legítimo, contudo a falta de entendimento entre a área de conhecimento e o campo de trabalho da Educação Física faz com que o sujeito estabeleça juízo de valores com pouca consistência e consequência sobre o conhecimento tratado durante a sua formação inicial.

Quando eu me formei, eu tinha certeza que a última coisa que eu queria era o magistério. Pela experiência com o estágio, que é esse susto que a gente tem que não consegue dar aula, não consegue utilizar o tempo. Por causa de desvalorização em outras áreas também, eu trabalhei em academia, no setor de natação, quando a gente pensa no futuro, então pensa, eu não posso ficar a vida toda dando aula disso se não tá rendendo, não vai render nada para o futuro (Entrevista com o professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

Os professores Bruno e Carlos atuaram em áreas voltadas a rendimento esportivo e *fitness*, espaços que historicamente atraem os professores de Educação Física. Esses caminhos não são percorridos sozinhos, são apresentados a grupos de estudantes que, a partir de suas escolhas pessoais, constituem o ser profissional, o ser professor. Esse movimento é observado no momento em que o professor Carlos apresenta um colega como protagonista das suas escolhas no percurso profissional.

Quando eu fui chamado por esse hospital, eu paguei minha dívida com aquele meu amigo, ele me levou para escolinha do grêmio, ele me levou pro colégio primeiro, me levou voluntário, depois ele foi para escolinha do grêmio, me indicou e fui para lá, depois ele foi pra uma dessas equipes de *personal*, ele me indicou e eu fui pra lá, eu fui pra biomecânica também meio empurrado por ele, e aí quando fui pro Moinhos, que era um belo emprego diga-se de passagem, precisavam de um professor, aí eu levei ele. Paguei a minha dívida, por que ele me conseguiu alguns estágios, eu

consegui um emprego decente para ele (Entrevista com o professor Carlos - 17 de outubro de 2012).

Huberman (1995) observa que os primeiros anos da profissão são acompanhados de pujanças ou avanços através da progressão, em avaliações, em patamares na profissão escolhida. Após esse período, tanto aqueles que atingem plenamente seus objetivos profissionais quanto aqueles que são bloqueados apresentam um período de balanço acompanhado de um desinvestimento progressivo. Nesse sentido, o desinvestimento pode estar no investimento pessoal em detrimento do profissional, portanto relacionado às conquistas pessoais.

É nessa inspiração que busco compreender a tomada de decisão desses professores para ingressar na RMEPOA. É interessante observar que, o processo de proletarização e intensificação do trabalho docente, na educação não formal, toma uma proporção significativa. “Os educadores são trabalhadores inseridos em uma sociedade capitalista, vendem sua força de trabalho e o preço que custa o seu trabalho (salário e remuneração) deve ser igual ao preço que custa para a manutenção e reprodução desta mesma força de trabalho” (ODELIUS; CODO, 1999, p. 193). O ser humano não sabe as suas necessidades até que as conheça. O salário passa a ser definido como uma forma de manter um bom padrão de vida, que permita o consumo que o professor considera necessário e, ainda, que possibilite fazer uma poupança e obter segurança e estabilidade para o futuro.

É a questão financeira de novo, o que você pensa, você não sabe até quando você vai conseguir trabalhar com aquilo, então a primeira pessoa que eu pensei é que dependia da área para ter estabilidade. Comecei a fazer concurso em todas as áreas, não só Educação Física, em outros cargos também. Só que a maneira mais fácil de conseguir a estabilidade, valorização profissional melhor foi no magistério, que é menos difícil de entrar, e é uma matéria que eu dou conta, não é nova para mim, então, fui fazendo diversos concursos e entrei. Consegui entrar no magistério antes de outros cargos, e aí tem essa questão, acho que com o tempo, podia ter continuado a fazer outros concursos, até passar, de repente outros que valorizassem um pouco melhor, mas com o tempo você vai gostando e se adaptando ao trabalho, você vai sentindo gosto também pelo trabalho. Vai te identificando com aquela personalidade de professor de Educação Física na escola (Entrevista com o professor Bruno – 16 de setembro de 2012).

O professor Bruno apresenta, em sua fala, uma escolha que atrai o debate sobre o professor de Educação Física que exerce a sua atividade docente no ensino não formal. A insegurança salarial em um determinado momento é o fator principal dos professores para o ingresso na RMEPOA. O bem-estar financeiro depende das

necessidades definidas pelo trabalhador, portanto, para alguns, o mesmo salário pode trazer condições mais favoráveis do que para outros. Isto é, decorrente da definição de necessidades pessoais, esta não ocorre no vácuo, “[...] existem determinantes objetivos [...], assim como existem restrições definidas pela cultura, desde o seu sentido específico, ou seja, dirigida a um grupo social, até a ideologia veiculada pelos meios de comunicação de massa” (ODELIUS; CODO, 1999, p. 195).

O primeiro ingresso do professor Bruno na docência foi em uma escola pública municipal da cidade de Canoas, no Rio Grande do Sul, onde atuou durante dois anos. Uma escola que, segundo os relatos do professor, era menor (400 alunos), mas com uma realidade sociocultural semelhante com aquela que ele iria vivenciar ao ingressar na RMEPOA. A segunda mudança no percurso profissional do professor Bruno também foi decorrente de questões financeiras, de escolhas pessoais que resultaram e mudanças que contribuíram para o processo de desenvolvimento docente.

Foi por questão financeira o concurso, o município aqui paga mais, normalmente eu acredito que quando paga mais você se motiva mais. Em termos de valorização, em Canoas é tão baixo o salário, que a gente pensava duas vezes antes de fazer um projeto. Então você pensa duas vezes, porque eu vou fazer tudo isso e o que eu vou estar ganhando em troca de valorização. Aqui, comparando, a gente é mais valorizado, a gente se obriga a fazer algo melhor do que os outros lugares que pagam menos (Entrevista com o professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

O que acontece com o professor Carlos não é diferente, porém aparece uma mudança de interessantes que é também alimentada pelo viés financeiro. Durante a sua formação inicial, como as escolhas e os caminhos percorridos sempre estiveram focados no ensino não escolar, os primeiros caminhos foram dados em espaços onde havia este reconhecimento financeiro, que é alvo para a mudança de percurso profissional.

[...] a gente ganhava bem. Eu me lembro que, na época, meus colegas que tinham se formado comigo, contemporâneos de ESEF, muitos estavam ali, trabalhando em academia, ganhando 600, 800 pila [...] Todos contratos de boca e tudo ganhando 5 ou 6 pila a hora. Eu, lá no hospital, tinha carteira assinada, tinha décimo terceiro, férias, fundo de garantia e tal, e a gente ganhava quase três mil reais [...] (Entrevista com o professor Carlos - 17 de outubro de 2012).

Contudo, fatores pessoais motivaram uma retomada nas expectativas e mudaram as escolhas desse professor, pois o reconhecimento financeiro foi subtraído pelo investimento pessoal. Por mudanças ocorridas na administração da

academia onde o professor Carlos trabalhava, ocorreram, ao mesmo tempo, mudanças no trabalho que exercia na empresa, em consequência de uma modificação significativa na remuneração desse professor quanto ao seu trabalho. O resultado dessas mudanças na organização do trabalho do Carlos foi o seu desligamento da academia e a priorização pelo trabalho não formal como *personal trainer*.

Eu trabalhava com *personal* somente em uma academia. No entanto, era assim, o aluno chegava lá e queria fazer *personal*, a academia disponibilizava alguns professores, dependendo do caso eles botavam para mim. Então eu tinha uma ou outra aluna. Aí passei a ser coordenador, continuei tendo um ou outro aluno, comecei a fazer avaliação física. Depois de um ano nessa coordenação, a academia engrenou mesmo, começou a ficar legal. Mas os proprietários disseram que não teriam mais o cargo de coordenador técnico. Tá bom, pensei: paciência! Isso foi no início de 2009, e nessa época apareceu o concurso. No final de 2008, me mudei, aí eu comecei a sentir o aperto, senti que eu teria que assumir uma série de coisas, aí com *personal* é aquela coisa, um mês tem outro nem tanto, aí tinha mês que nada, estavam todos fora (Entrevista com o professor Carlos - 17 de outubro de 2012).

A passagem acima mostra que as escolhas e os caminhos percorridos pelo professor Carlos foram moldados por necessidades e exigências que ultrapassaram a escolha pessoal. A necessidade de manutenção de um status mínimo para sobrevivência digna mobilizou mudanças na vida de ambos os professores.

A carreira docente no serviço público é o grande incentivo para os professores decidirem ingressar na escola. Contudo, é nesse processo que surge o tema central dessa categoria: as diferenças entre os mundos de trabalho e de rotinas pedagógicas que são estabelecidas pelos professores. Tal fato toma proporção nas dificuldades apresentadas na prática pedagógica e na transposição de ações e do significado da sua prática educativa na escola. A escolha por ser professor na RMEPOA está diretamente relacionada às condições de trabalho que o professor iniciante (formado em um modelo de licenciatura plena) se depara ao ingressar na docência não formal.

Azar, vai fazer, no mínimo até aparecer uma coisa melhor, aí comecei a falar para mim mesmo: se tu não gostar azar, isso é o que vai te permitir ter boa qualidade de vida, vai te permitir ter coisas, pagar tuas contas e adquirir coisas fora do trabalho. Trabalho é trabalho, lazer é fora, paciência, aí eu fui bem recomendado pra essa escola Azul, quando saiu minha nomeação eu já meio que forcei pra ir pra lá, dei sorte que tinha a vaga (Entrevista com o professor Carlos - 17 de outubro de 2012).

Os caminhos até chegar à prática pedagógica na escola passaram por uma série de experiências docentes que foram estabelecidas como prioridade desde a formação inicial. Tomar a decisão por uma carreira ou área de atuação é relembrar a história que passamos e que antecede essa escolha.

A identidade profissional é um processo de construção do sujeito historicamente situado, principalmente porque as atividades profissionais estão em constante mudança estrutural e conceitual, como é o caso dos professores. Esse fato acontece devido à mudança pela qual a sociedade passa e devido à demanda que esta exige dos profissionais de diferentes áreas.

O processo de construção da identidade docente apresenta um caráter dinâmico e mutável, pois a docência é uma profissão que procura responder às novas demandas sociais. No entanto, existe uma dificuldade de observar essa premissa como uma problemática de caráter principal, pois o aumento quantitativo dos sistemas de ensino não corresponde qualitativamente à demanda social.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; de revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativamente (PIMENTA, 2002, p. 19).

Essas experiências, sejam onde forem, estabelecem uma relação estreita entre o que queremos e o que iremos fazer. As experiências tornam-se aprendizagens, mostram o como fazer e revelam o mundo que pode ter sido escondido na formação inicial. Quanto a isso, Dubet (1994) observa que, em um primeiro momento, a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o ator deixe de ser livre, descobrindo, ao mesmo tempo, uma subjetividade pessoal. Segundo o mesmo autor, a experiência é uma atividade cognitiva, uma maneira de construir o real, de verificar, de experimentar.

Com as experiências passadas lá, naquela outra escola, eu já conseguia prever o que tinha, e o que tinha que fazer. E aí não foi diferente, o acolhimento, você vai te adaptando (Entrevista com o professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

O professor Bruno apresenta em sua fala o que Dubet (1994) chama de sociologia da experiência. As tensões que os atores experimentam se enraízam no coração da experiência sem serem, a falar com propriedade, psicológicas, mesmo

que sejam os indivíduos a sofrê-la, porque elas se inscrevem em registros de significação profundamente distintos. As tensões que os atores experimentam são constituídas no interior da organização. Os indivíduos precisam vivenciá-las. As tensões são esferas constituídas nas experiências dos atores, que afetam a forma como este encara a sua opção e sua socialização.

A experiência, no ponto de vista de Dubet (1994), estabelece um par formado pelo *ego* e o *alter* (o *eu* e o *suposto*). Esse par, segundo a sociologia clássica, é entendido como a interiorização do social. Nesse par psicológico, o sujeito se constitui a partir do eu e das relações que se estabelecem com os outros. "[...] não tornando-se em sujeito por si mesmo, mas somente na medida em que se torna em primeiro lugar um objeto para si, da mesma maneira que os outros indivíduos são objetos para ele" (p. 187). Portanto o indivíduo no grupo se põe à prova, tornando-se um sujeito no momento em que se reconhece como membro do grupo.

Neste debate busco em Marcelo Garcia (2009) ao observar que as investigações sobre professores iniciantes relatam questões referentes aos primeiros anos de atuação docente, período de mudança de vida, cuja transição da posição de estudante para trabalhador se estabelece em conjunto com o ingresso em um mundo de contextos desconhecidos, que exige conhecimentos e aprendizagens para possibilitar as atuações nesse período conflituoso da entrada na carreira.

Os primeiros passos do professor no início da carreira constituem um momento diferenciado, e não um salto no vácuo entre a formação inicial e a continuada, mas um período distinto e determinante para alcançar o desenvolvimento docente coerente e evolutivo. Independentemente da qualidade ou da origem do curso de formação, existem coisas que só se aprende na prática; nesse sentido, o primeiro ano é um período de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição. Em resumo, os professores devem ensinar e aprender a ensinar.

Nessa perspectiva, Freire (1996) estabelece a relação entre o aprendente e ensinante. Nesse movimento, o professor, não somente no início da docência, se encontra em processo de transição, de um salto sobre as características que o determinavam como estudante para a condição de professor. No entanto, neste momento do desenvolvimento docente, o processo de se tornar professor, acontece

na ideia de ensinar e aprender junto com os estudantes. Essa ideia não acompanha os professores iniciantes, colaboradores deste estudo, na maioria dos momentos da prática educativa. O reflexo disso é o encontro com grupos de estudantes que são possuem suas histórias e culturas ignoradas, refletindo apenas o querer fazer dos professores. Tais fatos são apresentados na próxima seção desta categoria, mostrando as dificuldades iniciais e as primeiras descobertas no início da docência.

### 7.3 A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE NA RMEPOA: INCERTEZAS, DESAFIOS E DESCOBERTAS

As análises realizadas na seção anterior alimentam a escrita deste momento. Para descrever as incertezas, os desafios (momentos de sobrevivência) e as descobertas, foram estudadas as expressões do cotidiano, da prática educativa dos professores iniciantes. Contudo, o que me preocupei em analisar com maior avanço foi a perspectiva até o momento apresentada nas trajetórias dos professores. Observo que o termo trajetória não se refere a um caminho linear do tornar-se professor e da constituição de uma identidade singular. O que trato aqui é sobre o que descrevem Mizukami (1996), Nóvoa (1995) e Tardif (2005), quando observam que a trajetória não é linear, não é escolhida como uma categoria *a priori*. O percurso dos professores iniciantes apresenta altos e baixos, momentos de mudanças drásticas de direção, ações reflexivas, que os fazem rever a sua formação e o seu trabalho na escola.

É nessa perspectiva que realizo um fechamento do capítulo, resgatando conceitos teóricos tratados anteriormente, apresentando que o primeiro contato com a escola proporciona rupturas na construção do ser professor. Destaco que o choque com o real, ou o choque cultural (HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCIA, 2010; GONÇALVES, 1995), é apresentado como algo controverso e recheado de expectativas pessoais, docentes e sociais. O tornar-se professor ocorre no ingresso

na docência; é nesse momento que revisitamos o passado e revemos conceitos pré-estabelecidos sobre a escola, o estudante e o trabalho como educador.

Para Arroyo (2002, p. 39), “[...] o professor não apenas tem a profissão docente ele é docente e poucas profissões se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal como a de professor”. Isso significa que o professor não é produzido apenas pelos conhecimentos técnicos racionais que são lhe passados durante a formação inicial e no processo de qualificação profissional, almejados na formação permanente. O professor é um sujeito que carrega em si uma bagagem de histórias de vida, que é parte constituinte da construção da sua identidade. Um elemento fácil para entender é a elaboração de condutas e estratégias pedagógicas que constituem o seu trabalho na organização escolar, aproximando a exemplos abstraídos de outros colegas. Esses exemplos podem ter caráter positivo e/ou negativo, e o professor, ao analisá-los, utiliza os mesmos de acordo com suas necessidades apresentadas no trato com o conhecimento específico na prática educativa.

Contudo, essa “utilização” necessita ser precedida de uma reflexão crítica sobre o seu contexto educacional, caso contrário o que observamos é a apropriação de estratégias, que se configuram em manuais, que podem causar sentimentos de impotência, visto que seu emprego utilitarista do conhecimento adquirido no processo formativo não corresponde a todas as situações encontradas na prática educativa.

Para construir uma alternativa que venha sanar as dificuldades na formação docente, Pimenta (2002) observa a necessidade de entender a identidade docente durante o processo formativo inicial. Essa compreensão passa previamente pelo entendimento da atual função da formação inicial, para que se tenha um avanço na própria compreensão sobre o que é ser professor e sobre a caminhada que é realizada em busca da identidade docente. Esse movimento é balizado pela compreensão de que a prática educativa não é uma atividade burocrática, cujos conhecimentos técnicos-instrumentais possam dar conta da compreensão sobre o emaranhado da cultura docente.

Nessa perspectiva de formação apresentada até o momento, a identidade docente é um processo de construção do sujeito historicamente situado,

principalmente porque essas atividades estão em constante mudança estrutural e conceitual. Ela acontece pela mudança que a sociedade passa e pela demanda que esta exige dos profissionais de diferentes áreas.

Os valores empregados pelo docente, assim como sua história de vida, são agentes que influem na construção da identidade do professor, tendo em vista os fatores que o promovem como ator e autor da sua profissionalidade, como é o caso das vivências experienciadas no cotidiano de ensino.

O caminho que o professor traça na construção da sua identidade começa com o entendimento do que é ser professor. Um conhecimento que difere da visão externa que o sujeito tem sobre o fazer docente para uma mutacional concepção do “sou” professor. Esse processo inicia nas questões que permeiam a escolha profissional de um determinado sujeito.

As discussões dessas questões são relevantes para o entendimento sobre a educação. Contudo, a educação contemporaneamente ultrapassa a concepção que a remete ao simples e pleno conhecimento técnico-científico. Esta “nova” forma de conduzir os pensamentos sobre a educação é de difícil discussão no momento em que o professor é formado inicialmente dentro de um ensino técnico e especializado sobre o conhecimento de determinada disciplina.

A educação escolar está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento numa perspectiva de inserção social e transformadora (PIMENTA, 2002, p. 23).

Nessa perspectiva, o período de permanência no campo possibilitou compreender o processo de inserção dos professores iniciantes na vida escolar. Os debates sobre o tema mostram que a formação inicial, na sua amplitude de possibilidades, foi preponderante para o ingresso na carreira como professor no ensino não formal. Quanto a isso, volto a ressaltar que a formação inicial foi positiva para uma boa condução dos saberes necessários ao processo de construção da carreira no campo da Educação Física.

Contudo, o ingresso na RMEPOA como professores de Educação Física, por estar voltado ao momento histórico financeiro em que passavam os professores, foi carregado de experiências pessoais e profissionais anteriores. O estar na escola

aparece como mais uma tentativa de se encontrar enquanto profissional, se encontrar na área de Educação Física.

O tornar-se professor é apresentado nos momentos de reconhecimento sobre a escola e o fazer na docência. Ser docente é reviver tudo o que já passou e visitar a sua vida como estudante de graduação e na escola básica. Esse pensamento reintegra a noção de que os professores iniciantes, ao ingressarem na rede municipal de ensino, deparam-se com outros mundos, outras culturas, e a elas se integram de forma estressante ou gradativa. Sobre isso, o acolhimento na escola tornou-se fundamental para os professores ingressarem no contexto.

[...] a direção da escola me acolheu bem, a supervisão também, colegas da educação física também (Entrevista com o professor Carlos - 17 de outubro de 2012).

O professor Carlos faz uma inferência a o diretor da escola azul, ao relatar que os professores recebem total apoio da direção. Isso foi percebido quando busquei informações sobre escola, no processo de aproximação ao campo de investigação. A direção da escola apresentou todas as dependências e os projetos realizados, assim como o projeto político pedagógico da escola. Esse recebimento, que vou chamar de acolhimento institucional, torna-se um dos pontos de grande relevância para o ingresso do professor na escola.

Quanto a isso, Marcelo Garcia (2009) observa que, no período de iniciação na carreira, o professor é exposto a uma cultura que é desconhecida, portanto, é um momento de integração da cultura docente ao iniciante, assim como a adaptação deste ao envolvimento social que compreende a cultura escolar. Essa adaptação ocorre com mais tranquilidade quando o professor novato já conhece a realidade onde está ingressando.

O professor Bruno, por já ter sido regente em outra escola, também da rede pública de ensino, mostrou maior tranquilidade ao relatar sobre o seu ingresso na docência.

No início tive aquele susto, de escola grande. Como nunca trabalhei em escola grande parece que eles te testam muito até te conhecer. Acho que com o passar do tempo, fui me dedicando, mostrando que eu estava ali para trabalhar por eles, acho que as coisas foram melhorando (Entrevista com o professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

No entanto, um fato que tomou uma proporção significativa nas conversas e se materializou nas entrevistas e observações foi o momento em que o Bruno ingressou na RMEPOA.

[...] desde setembro (2011) que eu entrei aqui já notei diferença. Mas como esse ano é o que eu estou começando. No início das aulas, aí eles tão vendo a sequência que eu tô fazendo. Então se eu conseguir fechar um trabalho legal até dezembro, acho que ano que vem eles já observam com outro visão (Entrevista com o professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

Como o formato de ingresso na rede é por demanda de vagas, é algo rotineiro os professores ingressarem na escola durante o ano letivo, como no caso do professor Bruno, no final desse período. Esse modelo de gestão apresenta outra preocupação desse professor quanto a sua docência. Uma preocupação que avança sobre o fazer docente, a prática pedagógica. Mesmo com grande insistência na organização mais próxima possível do projeto da escola, o professor demonstrou um distanciamento entre o que pensava em fazer e o que era necessário. É sobre essa questão que debato as dificuldades no ingresso da docência, relativamente ao afastamento da cultura escolar.

A dificuldade de você conseguir implantar o que você já sabe. Implantar a sua aula, o seu lado pedagógico, desde um simples fazer uma fila (Entrevista com Bruno - 16 de setembro de 2012).

A fala reproduzida mostra de onde vem a aula, de onde vêm as intenções quanto ao processo de ensino-aprendizagem. O ingresso na docência passa a ser carregado por uma densidade significativa de ser e fazer. Marcelo Garcia (2009) observa algumas dificuldades que os professores iniciantes enfrentam, apontando como principais as seguintes: adquirir conhecimento sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; projetar o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que possibilite a sobrevivência; criar uma comunidade de aprendizagem em aula; e continuar desenvolvendo sua identidade profissional. A questão é que essas tarefas devem ser realizadas ao mesmo tempo que se exerce as funções também destinadas aos professores mais experientes.

Para dar conta dessas dificuldades iniciais no processo de ensino-aprendizagem, os professores recorrem ao que já sabem, ao que desenvolveram como docentes e às reflexões sobre o trabalho docente de outros professores. O resgate de experiências vividas como estudantes na escola ou na instituição de

Ensino Superior acompanha a necessidade de responder o como fazer. Contudo, esse movimento estabelece um fazer pedagógico distante da realidade e das necessidades educativas que constituem o saber educacional.

Acho que lá foi aquele primeiro momento, aquele choque que a gente tem, com ensino público, principalmente municipal. Porque estadual é mais leve um pouco, as relações tanto de trabalho, e até pedagógico. A gente tentar, dar uma aula e não conseguir, você toma um choque no início. Você chega a pensar em desistir no início. Aí vai de ti, se você é uma pessoa persistente, se você foca o trabalho em primeiro lugar, e acima de tudo. Foi como eu comecei, tentei até o último minuto as coisas andarem (Entrevista com o Professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

A fala do professor Bruno vai ao encontro das investigações sobre o início da docência apontam. Ou seja, a gestão da aula e o distanciamento do real mostram-se como elementos que desenvolvem no professor iniciante as primeiras angústias que constituem o ser professor.

Mollica (2010), Bueno (2008), Barros (2008) e Andrade (2006), em seus estudos sobre o início da carreira, apresentam a formação inicial como ponto relevante no fomento das dificuldades no início da docência. As críticas se referem basicamente ao modelo de ensino que os cursos de graduação em licenciatura estabelecem com a realidade, com a cultura escolar. Andrade (2006) avança nessa crítica ao afirmar que a formação inicial é ponto estratégico para apresentar, ao futuro professor, informações relevantes sobre o modo de viver na escola. Ela deve apresentar o funcionamento da educação escolar e os aspectos organizacionais da educação pública.

Durante as observações, o professor Bruno demonstrou-se preocupado com o processo organizacional da aula, muitas vezes desenvolvendo uma fala relatando as dificuldades de dar continuidade à aula devido ao comportamento dos estudantes. Essa mesma fala é observada na sala dos professores, cuja temática principal, quando o assunto são os estudantes, é o comportamento deles. Contudo, Bruno, sempre muito reflexivo, mostrava uma contínua análise sobre a realidade dos estudantes, buscando compreender quem eram eles.

Não sei, eu tenho uma consciência que seja uma coisa normal dos professores que começam. Quando vê aquele público indisciplinado, aquele público desmotivado para a maioria das coisas, você vê assim que fica sem graça o teu modo de trabalhar ali. Desmotivado. Eles vão te desmotivando e ao mesmo tempo você lutando contra isso futuramente

ocê vai se motivando (Entrevista com o professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

Nesta tentativa de compreender o seu espaço de trabalho, Bruno se aproxima de outros professores, alguns mais experientes, outros também iniciantes, para compreender com maior qualidade o seu fazer. Um dos professores com quem tem maior proximidade é o professor de Geografia, que o acompanha nos debates e nas tentativas de se envolver mais com a escola.

A aproximação do professor com a escola foi um mecanismo que possibilitou a compreensão da realidade. Uma alternativa utilizada foi a participação e a organização de atividades que foram para além da aula de Educação Física.

Ao final da aula fui conversar com o Bruno, buscando relatos sobre a condução de sua aula e compreender o motivo de algumas ações, mas deixei que falasse livremente. Desta forma, percebi que está bastante motivado com a sua nova realidade de trabalho. Junto com a professora Lu, estão organizando os jogos escolares (ideia do Bruno) com as turmas do terceiro ciclo. Esta mobilização do Bruno para organizar as turmas, os espaços físicos, conversar com outros colegas, está contribuindo para o processo de socialização docente e com a cultura escolar. Segundo relatos do Bruno, quando iniciou o trabalho na RMEPOA, era a Semana da Escola, e como sabe tocar violão foi convocado para fazer uma apresentação para os estudantes. "esse evento ajudou a quebrar o gelo junto às turmas e com a própria escola" (Registro do diário de campo, 29 de novembro de 2011 – Amarela).

Essa iniciativa de Bruno, em se aproximar da realidade escolar e buscar um avanço sobre o choque cultural (MARCELO GARCIA, 2008), estabelece um movimento que Huberman (1995) chama de descoberta. O envolvimento do professor iniciante com a realidade escolar e com tudo que está na sua volta constitui elementos que traduzem o entusiasmo inicial, a experimentação, a responsabilidade profissional e o sentir-se colega de um determinado corpo profissional.

O ser e o fazer a docência mostram-se no envolvimento direto do professor com a escola. Envolver-se com os mecanismos que regem o ambiente escolar, buscar espaços de lutas políticas e construir um arcabouço de experiências são movimentos que traduzem o trabalho do professor iniciante em uma mobilização orgânica com a escola.

Durante a estada na escola Amarela, percebi, com olhos atentos, outro exemplo de envolvimento íntimo entre o professor e a escola: a de organização

atividades esportivas dentro da escola, em horários que vão além dos destinados às aulas do professor iniciante.

Hoje é dia do Professor-Aluno, uma atividade onde professores e estudantes da escola se aproximam para praticar alguma modalidade esportiva (futebol). Observei um jogo com dois professores (Bruno e o professor de Geografia), os únicos que participaram das competições (um para cada time, ambos vestindo a camiseta do Grêmio). Mais uma vez percebi que o Bruno toma a frente nas decisões para organização das atividades esportivas da escola. Procura ajustar os times, participa, organiza as ações, etc. [...] Antes de cada jogo, o Bruno conversava com as turmas que iriam jogar. Ele ficou junto à quadra em todas as “disputas”. Talvez esta atitude do Bruno tenha contribuído para que a atividade tenha acontecido com tanta tranquilidade. Ao mesmo tempo, entendo que esta atitude de aproximação com os estudantes tenha sido uma tentativa de maior participação na escola e com os estudantes (Registro do diário de campo, 06 de dezembro de 2011 – Amarela).

Essas tentativas do professorado em avançar sobre as suas próprias dificuldades, buscando compreender a sua prática educativa, passo a chamar neste texto de “pontos de resistência”. Contudo, esse movimento demonstra uma unilateralidade do processo, cuja escola, como organização, pouco contribuiu para o avanço da proposta. Isso é observado por outros sujeitos que não fazem parte diretamente do processo que o professor Bruno estava construindo.

É importante lembrar que o ingresso na docência na RMEPOA foi algo planejado pelo Bruno. Foi uma busca por momentos profissionais mais interessantes no ponto de vista pessoal e profissional. Decisão que veio acompanhada da experiência em outras realidades escolares, em outros municípios, em outras culturas. Portanto, o processo de identificação da cultura escolar através da participação efetiva nas atividades da escola é recheado pela necessidade percebida, atrelada a suas vivências.

O movimento de identificação das dificuldades do professor Carlos no seu ingresso na RMEPOA é apontado a partir da busca pela escola onde ingressou. No momento da aprovação no concurso público para a rede municipal de Porto Alegre, o professor Carlos passou a buscar informações sobre as escolas. Nesse processo, o critério de escolha pela escola é único. O debate que o professor Carlos faz sobre esse início é na tentativa de identificar um lugar de melhor adaptação, onde os problemas de comportamento dos alunos sejam memorizados. Para isso, o

professor Carlos buscou, junto a outros professores do Município de Porto Alegre, comentários que identificassem um “lugar mais tranquilo” para trabalhar.

É possível perceber que o movimento de identificação das dificuldades não é singular, e sim refere-se a momentos distintos no trato pedagógico. Essa é a centralidade do que se entende como dificuldades e incertezas. Está para além do não conseguir dar aula, vai ao encontro do processo de escolha da melhor escola, da ideia de encarar outra cultura escolar em outra cidade, de se deparar com a responsabilidade da docência. Nesse sentido, só é possível compreender a dificuldade da docência levando em consideração o todo e as partes em um processo espiral, cujo processo de se embrenhar na cultura escolar desvela a incerteza da prática educativa.

## **8 A COMPLEXIDADE DA CULTURA ESCOLAR: ELEMENTOS DIALÓGICOS NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Para Morin (2008a), falar em complexidade é falar em relação simultaneamente complementar, concorrente, antagônica, recursiva e hologramática entre essas instâncias cogeradoras do conhecimento. Na seção anterior, busquei apresentar e analisar os primeiros movimentos de escolha e ingresso na docência. Agora me dedico a debater as mudanças na expectativa docente no início da carreira de professores de Educação Física na RMEPOA. Assim como conhecer os movimentos que tensionam as relações da cultura escolar com o desenvolvimento docente destes professores na RMEPOA.

Para isso, destaco que o objeto não pode ser estudado com um olhar fragmentado, separando as partes para compreender o todo. O objeto, nesta tese, é estudado levando em consideração a relação com os sujeitos, os espaços, os contextos e os acontecimentos como uma unidade. O todo e as partes, em uma perspectiva sistêmica, é estudado simultaneamente e o constituir-se sujeito depende do processo de rotinização que Berger e Luckmann (2012) apontam como necessário na interação social com a vida cotidiana.

### **8.1 "IMPRINTING" CULTURAL: CHOQUE CULTURAL SOBRE REALIDADES OPOSTAS NO MUNDO DA DOCÊNCIA**

Nesta seção, busco apresentar reflexões sobre a cultura escolar e avançar na compreensão das experiências vivenciadas por professores iniciantes, as quais despertam no sujeito elementos que geram estranhamentos com os locais onde atuam. Ao mesmo tempo, reconheço que existem elementos singulares que contribuem para reduzir o choque cultural, contudo, os estranhamentos comuns no

ingresso na docência em uma determinada escola reportam a compreensão sobre o que Morin (2008) identifica como *imprinting* cultural

As culturas, que caracterizam as sociedades humanas, são organizadas/organizadoras via veículo cognitivo da linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica e das crenças míticas de uma sociedade. Assim, manifestam-se representações coletivas, consciência coletiva e imaginário coletivo. A cultura institui as regras/normas que organizam a sociedade e governam os comportamentos individuais. Essas normas culturais geram processos sociais e regeneram globalmente a complexidade social adquirida por essa mesma cultura.

Cultura e sociedade estão em relação geradora mútua e, nessa relação, não podemos esquecer as interações entre indivíduos, eles próprios portadores/transmissores de cultura, regeneram a sociedade, a qual regenera a cultura. Morin (2008d) estabelece uma relação orgânica entre a cultura e o sujeito, mostrando que as relações sociais os constituem em um modelo hologramático, cuja dependência entre um e outro demonstra o todo e as partes. "A cultura não comporta somente uma dimensão cognitiva: é uma máquina cognitiva cuja práxis é cognitiva" (p.19).

A cultura determina a amplitude de ação do sujeito, que, no seu papel, reorganiza temporalmente a sua estada nas relações sociais que compõem a cultura. A cultura se abre ao fornecer aos indivíduos o seu saber acumulado, seus esquemas, seus métodos de aprendizagem, de investigação e de verificação. Ao mesmo tempo, ela se fecha e inibe com as suas normas, regras, proibições e tabus. "Ela abre e fecha o conhecimento" (MORIN, 2008d, p. 20).

Nessa perspectiva cultural, Edgar Morin observa que o indivíduo alimenta-se dessas relações culturais, forma-se e transforma a partir de uma série de atividades cognitivas. "O conhecimento de um indivíduo alimenta-se de memória biológica e de memória cultural, associada em sua própria memória, que obedece a várias entidades de referência, diversamente presentes nela" (MORIN, 2008, p. 21). É nessa construção cognitiva que se forma o conhecimento. As organizações cerebrais necessitam de condições socioculturais para se atualizarem. "Falar em complexidade é como vimos falar em relação simultânea complementar,

concorrente, antagônica, recursiva e hologramática entre as instâncias co-geradoras do conhecimento" (MORIN, 2008b, p. 23).

Ao estabelecer a relação do indivíduo com a cultura na qual está se relacionando, construindo e reconstruindo, devemos observar que os aspectos cognitivos que fazem do sujeito um ser individual revelam a autonomia do sujeito frente a suas escolhas e seus caminhos. É por isso que o espírito individual pode desenvolver autonomia em relação a sua determinação biológica (recorrendo a fontes e recursos socioculturais) e em relação a sua determinação cultural (utilizando a aptidão bioantropológica para organizar o conhecimento). O espírito individual pode alcançar a sua autonomia jogando com a dupla dependência que, ao mesmo tempo, o constrange, limita e alimenta.

Morin (2008) trata do processo recursivo a partir de um mecanismo hologramático, o pensamento sistêmico, que estabelece a complexidade e conceitua a ideia de redes de pensamento a partir de elementos sociais. Em alguns momentos, tal questão mostra que o todo sozinho não demonstra nada. Ao compreender que o ser humano é produto de interações bio-antropo-socioculturais, faz uma relação que o conhecimento e a construção dos traços culturais emergem no momento em que o homem se torna ser humano. Ou seja, os traços culturais surgem no ventre da mãe, relacionando a totalidade da sua constituição cultural com a constituição de seus parentescos e rotinas sociais. Portanto, interações, tabus, normas e prescrições incorporam em cada pessoa um *imprinting* cultural, frequentemente, sem retorno.

O conhecimento intelectual organiza-se em função de paradigmas que selecionam, hierarquizam, rejeitam as ideias e as informações, bem como em função de significações mitológicas e de projeções imaginárias. Assim se opera a construção social da realidade [...] em que o real se substancializa e se dissocia do irreal, em que se arquiteta a visão de mundo, em que se concretizam a verdade, o erro, a mentira (MORIN, 2008, p. 26).

O *imprinting* cultural é apontado por Morin como uma marca determinada pelas experiências do ser humano. Esse *imprinting* acompanha o sujeito desde o seu nascimento como um selo de cultura, o qual recebe influências inclusive de suas experiências escolares, nos diferentes níveis de ensino. A isso se associa a normalização, ou seja, aspectos que determinam o ser e o fazer em uma determinada sociedade.

O *imprinting* e a normalização asseguram a invariância das estruturas que governam e organizam o conhecimento [...] Assim a perpetuação dos modos de conhecimento e verdades estabelecidas obedecem a processos culturais de reprodução: uma cultura produz modos de conhecimento entre os homens dessa cultura, os quais, através do seu modo de conhecimento, reproduzem a cultura que produz esses modos de conhecimento (MORIN, 2008c, p.31).

Mais uma vez, os elementos hologramáticos aparecem na recursividade que Morin aponta no paradigma da complexidade. Neste emaranhado que a cultura é estabelecida, Morin aponta a dialógica cultural como um elemento que reflete as diferenças que aparecem dentro de um sistema. O que é reconhecido como dialógica cultural é o reflexo das diferenças e dos confrontos de poder, que se estabelecem e constituem culturalmente. A normatização e o *imprinting* cultural entram em confronto com esta rede de culturas que fazem parte do sistema.

O debate traçado até este momento auxilia a compreender o que acontece com o professorado ao ingressar na carreira docente. Recorro mais uma vez ao processo de entrada na carreira que Marcelo Garcia (2009), Huberman (1995), Mizukami (1996) e Gonçalves (1995) chamam de choque com o real ou choque cultural. A percepção que os professores apresentam sobre a realidade que estão vivenciando é repleta de confrontos, os quais chamo de *confrontos culturais*. Não me reporto à tentativa de subjugar a cultura do outro, a cultura local, mas sim à dificuldade de se compreender e de rotinizar em espaços distantes da sua realidade cultural.

Conforme já mencionado no capítulo anterior, as mudanças sociais que acompanharam os professores iniciantes desta pesquisa estão relacionadas às mudanças de expectativa de vida. Essas mudanças foram embasadas pelas condições econômicas que a atividade profissional autônoma os submetia.

Fazem dois anos e meio que eu estou na prefeitura. Então, relativamente em pouco tempo, minha vida fora do trabalho deu um salto bem grande, comprei um carro zero, nunca tinha tido um, comprei com dificuldade, peguei dinheiro emprestado, mas eu sabia que podia pagar, eu tinha da onde tirar, porque com meu salário eu pagava todas as minhas contas, e com meus alunos de *personal* podia me dar a esses luxos. Foi bem isso, a gente conseguiu juntar uma grana porque sabia que minhas contas estavam pagas e tudo que entrasse de *personal*, era poupança, fez bastante diferença neste sentido (Entrevista com o professor Carlos - 17 de outubro de 2012).

O ingresso nebuloso, diretamente relacionado à docência no ensino formal público na RMEPOA, provocou nos professores iniciantes uma série de revisões sobre a sua prática educativa. É neste emaranhado de debates que apresento, nesta seção, as bagagens que os professores trazem e os conflitos que emergem ao entrar em contato com a escola. Ser professor, para diferentes grupos em diferentes escolas, apresenta diferenças marcantes, pois os espaços são singulares e os sujeitos se constituem de formas diferentes. As marcas culturais, em diferentes situações de ensino, contribuem para o professor demarcar condutas e rotinas no início da docência que levam em consideração o repertório pedagógico. Contudo, pensar que a experiência pode ser apontada como redentora para diferentes situações de ensino estabelece aquilo que estou tratando, embasado em Marcelo Garcia (2009), como choque cultural.

As marcas culturais se entranham na prática educativa e se refletem na forma como os professores observam e analisam a escola, a educação e a Educação Física. O professor Carlos, ao se deparar com o emaranhado cultural da escola, que é regente, estabelecem relações entre a realidade concreta e uma idealizada e refletida através da busca de informações sobre a escola que estava prestes a encontrar.

O processo de reconhecimento da escola é acompanhado pelo mesmo movimento de compreender as ações de outros professores que dividem espaços educacionais. A fala do professor Carlos reflete a tentativa de avançar sobre uma realidade que já estava posta. Uma realidade cheia de rotinas que estabeleçam formas de ver e fazer a Educação Física.

[...] de repente não é tão ruim como eu havia imaginado, então eu vou conseguir dar uma aula sem deixar a gurizada jogando bola, porque tem aquele professor de Educação Física que a gente critica sempre, descompromissado com o conteúdo, que dá uma aula que é quase um recreio. Então eu pensava assim: eu não quero ser esse cara, eu vou lá para dar aula, para dar conteúdo, vou ter que trabalhar os pequenos, questões coordenativas, habilidades motoras, tem que trabalhar isso aí, aí eu boleei uns conteúdos que eu tenho que dar, até comentei nos nossos encontros lá, isso eu senti na escola, de ter uma linha. Um dia nos apresentaram um currículo, para gente ler e dizer o que a gente achava (Entrevista com o professor Carlos - 17 de outubro de 2012).

Esses elementos são observados também no professor Bruno, no entanto, uma diferença é evidente no discurso do professor. Como Bruno já foi alimentado

por outras experiências, pois vem da regência em outra escola e em outro município, ingressou encharcado de outras culturas escolares, apresentando um debate permeado por uma visão sociocultural mais avançada no ponto de vista da educação formal.

[...] a gente observa quase a mesma aparência dos alunos daqui sabe [...] aparência não, atitudes, o jeito deles serem. Têm aqueles que são rebeldes, são aqueles que tem os problemas que vem da vida [...] de casa [...] e tem os alunos bons também. São os mesmos tipos de problemas que eu vivenciava como aluno, vivencio como professor (Entrevista com Bruno - 16 de setembro de 2012).

Mesmo que a preocupação central esteja no comportamento dos estudantes e nas dificuldades de regência de sua aula, a narrativa de Bruno é aberta para entender o reflexo da sociedade sobre as ações dos sujeitos que fazem parte da escola. Tal fato mostra que o *imprinting* cultural é elemento significativo, pois imprime no sujeito, fora da escola, elementos sociais que regem o seu comportamento, o seu fazer como professor. Contudo, o professor iniciante, ao estabelecer contato com seus estudantes, passa a relacionar-se com o emaranhado cultural que norteia o sujeito. Nesse processo de trocas, ambos passam a compreender a si mesmos e a compreender um ao outro.

Na perspectiva dialógica, tratada por Freire (1987), o homem, para assumir o compromisso de ,compreender-se como sujeito, precisa aceitar que o contato em primeiro grau, entre os sujeitos, seja intercedido pelo mundo. Esse debate, mediado pela sociedade, torna-se pauta central na perspectiva de aceitar o diferente e de compreender que as marcas culturais são comuns e, ao mesmo tempo, singulares no processo de construção do ser docente.

Dubar (2005), sobre a socialização na antropologia cultural, observa que o sujeito é moldado culturalmente nas relações sociais com os outros. Nesse sentido, as relações com as instituições se constroem no processo de estabelecimento de *habitus*. Os professores colaboradores da pesquisa mostram-se estranhados com o capital cultural apresentado no fazer pedagógico. Na escola Amarela, um elemento cultural potente que influencia as aulas de Educação Física é o futebol, ou algo parecido com isso<sup>15</sup>. Esse elemento cultural foi observado nos primeiro contatos com

---

<sup>15</sup> Quando aponto essa semelhança com o futebol estabeleço uma relação entre a prática do jogo com os pés chutando uma bola, devidamente organizada, relativamente a suas regras, pelos sujeitos

a escola, durante as observações iniciais, cujo objetivo foi detectar o que atraía o estudante dentro da escola. Foi quando percebi que a cultura do futebol é potente e influencia a prática educativa do professor Bruno.

Esta cultura futebolística parece ser alimentada por algumas atividades que compõem o repertório de atividades da disciplina de Educação Física: Dia do professor-aluno, utilização das quadras esportivas pelos estudantes para o jogo de futebol, permissividade do professor para as aulas livres (jogo de futebol). Como a curiosidade que me acompanha, neste momento, é a cultura do futebol na escola, fui conversar com alguns estudantes, principalmente aqueles que estão se aproximando de mim, para saber como é organizado o futebol durante o recreio. "Todos trazem a bola, se reúnem e fazem o time de acordo com o número de estudantes. O jogo vai até dois gols, depois trocam os times por aqueles que estão do lado de fora" (Comentário do estudante João Grilo - Registro do diário de campo, 13 de março de 2012 – Amarela).

Ao conversar com a professora coordenadora de turno, encontrei uma interpretação sobre a presença do futebol na escola. O relato mostra que, historicamente, os projetos extraclasse apresentam aproximações com essa modalidade esportiva. Ao mesmo tempo, o fato de as atividades físicas no bairro serem centradas no futebol, existe uma relação escola-estudante, que está para além dos muros da instituição de ensino. Isso é materializado no projeto Escola Aberta, cuja atividade é abrir a instituição para que os estudantes possam utilizar a infraestrutura (quadras e ginásio) para a prática da modalidade futebol.

Esse formato de organização das práticas dentro da escola demonstra um processo de interiorização do que é tratado como elemento educacional e refletido no que é esperado para as aulas de Educação Física. Para Morin (2008c), as ideias se fixam cerebralmente por estabilização seletiva, por meio de *imprinting*. Nessa observação, compreendi que o fazer pedagógico do professor Bruno é mapeado pelo *imprinting cultural* presente na escola Amarela. A potência dada ao estudante em suas práticas "preferidas" motivou o interesse por outra rotina que foi culturalmente construída, constituída, e está presente na prática pedagógica do professor: a aula livre como moeda de troca para que o professor convença os estudantes a participarem da sua aula. Na escola, existe uma permissão dos estudantes para o professor desenvolver o seu planejamento. Esse elemento construído historicamente

---

que dividem um determinado campo de jogo, como o esporte institucionalizado que é demarcado como o esporte oficial do Brasil.

é presente como marca cultural no fazer dos estudantes e rapidamente assimilado pelo professor Bruno.

Cheguei na escola e percebi que hoje era aula livre, ainda não entendi como esta moeda de troca surge na escola. Parece que é uma condição instituída pelos estudantes e acatada pelos professores. Enfim, o Bruno se adaptou a esta condição (registro do diário de campo, dia 20 de março de 2012 – Amarela).

A assimilação que aparece nas observações é decorrente da compreensão que Bruno tem sobre essa situação pedagógica. Essa compreensão vem acompanhada de constantes retomadas sobre a sua experiência em outra escola, em outro município, para compreender o seu contexto educacional atual.

Lá foi bem mais difícil quebrar esse vínculo de aula livre, achar que a aula é uma recreação, porque lá quando eu cheguei eles já estavam um bom tempo sem professor, e antes de mim quem dava aula deixava mais livre para futebol. O mesmo esquema que eu tinha vivenciado como aluno. Para introduzir outros desportos, até pequenos circuitos, foi muito difícil, levou um tempo. Lá como eu trabalhei só dois anos, eu não tive muita diferença no outro ano que iniciou, eles iniciaram o ano já sabendo, se hoje tem aula com circuito, uma dirigida que eu já inventei, eles já não questionavam (Entrevista com Bruno - 16 de setembro de 2012).

Mesmo que a singularidade das realidades educacionais seja potente no debate sociológico, elementos comuns entre as realidades educacionais experienciadas pelo Bruno aparecem constantemente no processo de referenciar fatos que foram relevantes para esse professor. Neste debate, o *imprinting* cultural imprime no Bruno a forma como ver e entender a sua realidade educacional e a prática educativa a partir do que já foi experienciado em outros momentos de ensino.

A aula livre é relatada pela professora coordenadora de turno em uma conversa informal nos corredores da escola. A ideia de haver um momento livre era destinado ao processo de avaliação sobre o conhecimento aprendido pelos estudantes. Ou seja, após ser trabalhado um conhecimento, a aula livre se destinava à prática daquela modalidade esportiva, assim o professor utilizava a observação para compreender o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o relato da professora esclarece que o objetivo desse momento livre foi distorcido. Hoje, é compreendido como um momento para o “fazer nada” ou de fazer aquilo que agrada aos estudantes. Ao mesmo tempo, foi estabelecido como um escambo entre professores e estudantes para que possa ser trabalhado o conteúdo estipulado pelo professor.

A realidade cultural da escola Azul mostra elementos singulares à escola Amarela. O *imprinting* cultural na escola Azul é materializado no fazer pedagógico do professor Carlos, pois, assim que ingressei na escola, passei a observar os sujeitos que dividiam os espaços com esse professor. Nesse caminhar, os estudantes e a professora de Educação Física (mais experiente) assumiram o papel de colaboradores eventuais. Suas narrativas foram descritas no diário de campo, porém não receberam um cuidado metodológico mais avançado (validação interpretativa), a ponto de serem vistas como entrevistas e de assumirem a rigidez na sua condução.

Neste processo narrativo, encontrei elementos que receberam o trato da influência cultural das percepções de Carlos sobre o conteúdo da Educação Física.

A aula do Carlos segue uma rotina: alongamento e aquecimento com corrida ao redor da quadra, hoje no espaço de areia. Esta mesma rotina é seguida pela professora mais experiente. Inclusive quando questionei onde estava o Carlos, a resposta foi que ignorava o horário dele. Neste primeiro momento, percebo que a professora não tem grande contato pedagógico com o Carlos, mas as práticas por ele realizadas são aproveitadas pela professora. Novamente a parte principal foi realizada com as atividades de apoio sobre o solo e abdominal, e todos os estudantes estavam contando juntos (Registro do diário de campo, 27 de março de 2012 – Azul).

Esse modelo de aula é construído por Carlos em um processo de transposição das experiências pedagógicas quando ainda era estudante na Educação Básica. O professor apresenta o modelo de uma educação técnica, cuja proposta da Educação Física escolar é o trato do esporte como ação de reprodução do que é apresentado no modelo institucionalizado, portanto, distante do esporte educacional. Além disso, a sua história acadêmica, quando ainda na formação inicial, demonstra uma perspectiva de educação cujo debate sobre saúde e rendimento esportivo assume centralidade na ideia do que é Educação Física. O resultado dessa transposição pedagógica é a construção cultural de um modelo de Educação Física, na escola Azul, centrado no debate sobre atividade física, saúde e qualidade de vida.

Compreendo que as ações propostas por Carlos, em um espaço onde não era apresentado um caminho para ser seguido pelo professor, foram rapidamente assimiladas pela escola. Ou seja, o professor iniciante conseguiu imprimir uma proposta pedagógica, debruçada nas suas experiências culturais, em um espaço cultural que não apresentava consistência nas perspectivas teóricas para embasar o fazer pedagógico.

No entanto, o modelo de comportamento dos estudantes assumiu força na narrativa do Carlos sobre a escola. Mesmo observando que existe respeito dos estudantes pelo professor (mesmo com todas as cobranças, é importante destacar que Carlos as faz com maturidade e educação. Não foram poucas as vezes em que escutei, neste dia, a expressão “por favor” ao final de um pedido aos estudantes. Registro do diário de campo, 03 de abril de 2012 – Azul), Carlos mantém constante comparação entre o fazer da escola Azul e a sua experiência estudantil na escola militar.

Primeiro a gente tinha um diferencial da Educação Física, a gente tinha prova de aptidão física [...] Como prova de concurso, a gente fazia mais ou menos para entrar na escola, a medida em que tu ia progredindo no ensino médio dentro da escola ia aumentando a exigência, mas a prova era a mesma. Era a prova de 12 minutos, de resistência, era abdominal em um minuto, prova de [...] era barra, prova de velocidade, acho que era 100 metros [...] então esse já é o diferencial com relação às outras escolas também, uma coisa diferente, não estou dizendo que seja melhor ou pior, mas era diferente (Entrevista com Carlos - 17 de outubro de 2012).

Os elementos apresentados até o momento identificam que os professores iniciantes estruturam o seu fazer e o ser professor com base em suas experiências culturais. O *imprinting* materializa-se na forma de ver e fazer a sua prática educativa. A construção do fazer pedagógico é embasada nas experiências. Nessa perspectiva, o olhar dado à escola mostra as realidades opostas do mundo da docência. O que para Bruno é algo que pode ser respondido pelo olhar sobre a sociedade e da vivência dos estudantes, para Carlos o embasamento vem de suas experiências como estudante, para refletir o comportamento dos sujeitos da escola. O comportamento dos estudantes, neste debate, é encarado pelos professores e resignificado com a compreensão sobre o todo e as partes (MORIN, 2008d).

O *imprinting* cultural aparece como elemento que orienta a identidade do professor no início da docência. O tornar-se professor é retomar elementos de referência que fizeram parte da sua construção como sujeito autônomo. Ao mesmo tempo, as experiências atuais na escola movem-se em direção às perspectivas que os professores possuem sobre a educação e a Educação Física. Avanços, retrocessos, compreensões e até o movimento de ignorar a cultura escolar fazem parte da construção do professor no início da docência. Enquanto as experiências educacionais, para um professor, contribuem para compreender o que ele faz hoje no seu contexto; para o outro professor, existe a tentativa de subjugar o

conhecimento tratado na escola e transformar a sua perspectiva educacional como elemento central na educação dos estudantes.

## 8.2 ROTINIZAÇÃO DA VIDA COTIDIANA NA ESCOLA: DEBATES SOBRE PERSPECTIVAS E COMPREENSÕES SOBRE A ESCOLA E A EDUCAÇÃO

A partir do que foi analisado na seção anterior, aponto o saber da experiência como o balizador do processo de tornar-se professor. A rotinização, aqui utilizada com embasamento em Berger e Luckmann (2012), apresenta o processo de compreensão sobre a realidade, partindo do princípio de que o sujeito começa a incorporar o conhecimento e a habilidade requeridos àquele espaço de convivência. Esse movimento alavanca o que os autores chamam de vida cotidiana, cujo conceito se apresenta como “[...] uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER; LUCKMANN, 2012 p. 35).

É neste entendimento que apresento as experiências dos professores nas escolas, palco de investigação, o que fazem, como fazem e como compreendem o que fazem. Procuo debater a rotina dos mesmos em espaços além da sala de aula, além do contato com os estudantes. Os projetos, as ações e as intenções apresentadas pelos professores iniciantes são desveladas no processo de descrição densa da realidade (GEERTZ, 1973). Nesse sentido, avanço ao afirmar que o constituir-se sujeito, pertencente ao emaranhado cultural da escola, é rotinizar, viver, construir espaços e situações dentro do cotidiano. Possibilitar para a escola o novo que alimenta o processo pedagógico contribui para o ensino-aprendizagem, envolve outros professores e outros setores e determina o ser professor no início da docência.

Para esta análise, parto do princípio de que apreendo a realidade da vida diária como uma realidade ordenada. Seus fenômenos acham-se previamente dispostos em padrões que parecem ser independentes da apreensão que deles

tenho e que se impõem à minha apreensão. A realidade da vida cotidiana aparece já objetiva, isto é, constituída por uma ordem de objetos que foram designados como objetos antes de sua entrada na cena. O professor, ao ingressar na carreira docente, é um sujeito que percebe a realidade instituída pelos membros que a compõem. A linguagem usada na vida cotidiana fornece continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para o sujeito.

Vivo num lugar que é geograficamente determinado; uso instrumentos, desde os abridores de lata até os automóveis de esporte, que têm sua designação no vocabulário técnico da minha sociedade; vivo dentro de uma teia de relações humanas, de meu clube de xadrez até os Estados Unidos da América, que são também ordenadas por meio do vocabulário. Desta maneira a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significações (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 38).

Os autores observam que a vida cotidiana está organizada no contato direto do sujeito com a realidade cotidiana, no "aqui", no "agora" do presente. "A realidade da vida diária, porém, não se esgota nessas presenças imediatas, mas abraça fenômenos que não estão presentes no aqui e agora. Isto quer dizer que experimento a vida cotidiana em diferentes graus de aproximação" (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 39). A vida cotidiana diretamente acessível à minha manipulação corporal corresponde ao mundo no qual o sujeito alcança e atua diretamente. Neste mundo de trabalho, a consciência é denominada pelo movimento pragmático, isto é, minha atenção a esse mundo é principalmente determinada por aquilo que estou fazendo, fiz ou planejo fazer nele. Desse modo, é meu mundo por excelência.

As zonas menos próximas, menos intensas em relação à presença do sujeito são menos atrativas. "Estou interessado no aglomerado de objetos implicados em minha ocupação diária [...]" (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 39). Nesse sentido, a realidade da vida cotidiana apresenta-se ao sujeito como um mundo intersubjetivo, um mundo do qual participo juntamente com outros homens. Esta intersubjetividade diferencia nitidamente a vida cotidiana de outras realidades das quais o sujeito tem consciência.

Mesmo estando sozinho na vida cotidiana, os elementos que compõem a realidade cotidiana estão presentes e interferem nos atos, nas escolhas e nos

caminhos dos sujeitos. É na relação orgânica entre ambiente e sujeito que se estabelecem as experiências qualitativas que inferem ao homem o grau de sujeito do seu espaço de trabalho.

Essas relações entre sujeito e ambiente afloram a necessidade de conhecer os outros que também fazem parte desta e possuem diferentes funções e representações no ambiente de convívio. “Não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 40). O processo comunicativo recebe grande relevância na construção social da realidade. Os sinais entre os sujeitos estabelecem redes de relacionamento com graus de intensidade distintos, quantificados pelos mecanismos de relação e saberes compartilhados

Os sujeitos desse cotidiano apresentam as mesmas formas de perceber uma determinada realidade. Portanto, “a atitude natural” estabelece condutas comuns entre os sujeitos; eles também organizam o mundo em torno do aqui e agora de seu estar nele e têm projetos de trabalho nele.

Berger e Luckmann (2012) observam que os projetos de um sujeito diferem dos projetos de outro e podem entrar em conflito. O que importa é o saber que um sujeito está neste lugar, com o outro, e que os mesmos compartilham o momento, o tempo e o espaço. “O que tem a 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 a realidade dele” (p 40).

Na vida cotidiana, o sujeito estabelece, na perspectiva de tempo e espaço, um processo de rotinização, de compreensão daquilo que pode ser reconhecido como problemas do cotidiano. Nesse processo recursivo, para o sujeito que pertence a esta realidade, a rotinização torna-se aprendido.

De fato enriquece-se quando começa a incorporar o conhecimento e a habilidade requeridos [...]. A realidade da vida cotidiana abrange os dois tipos de setores, desde que aquilo que aparece como problema não pertença a uma realidade inteiramente diferente. Enquanto as rotinas da vida cotidiana continuarem sem interrupção são apreendidas como não problemáticas (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 42).

No que tange ao início da docência, o processo de rotinização é quebrado pelo professor iniciante ao ingressar no emaranhado social e cultural da escola.

Nessa perspectiva, tanto o professor mais experiente quanto o mais novato apresentam suas vidas cotidianas mudadas, pois passam a compreender-se e organizar-se no mesmo ambiente de trabalho. Neste sentido, o trabalho pedagógico, para ser coletivo, necessita de um processo de amadurecimento das relações sociais que compreendem a rotinização dos sujeitos.

O rompimento das rotinas da escola com a chegada do professor iniciante constitui um debate que Berger e Luckmann (2012) desenvolvem ao observar que os outros possuem suas rotinas familiarizadas no momento em que estabelecem ações semelhantes àquelas que o outro executa. Contudo, no momento que essas rotinas são quebradas, os sujeitos iniciam um processo problemático de ressignificação de suas práticas cotidianas.

As rotinas do professor dentro da escola fazem viver experiências que são materializadas no ato de passar mais tempo e organizar melhor a prática pedagógica na escola. Isso acontece de forma diferente entre os professores colaboradores. Bruno trabalha apenas na escola Amarela, por esse motivo desenvolve suas atividades em tempo integral na escola. Em seus relatos, utiliza os horários em casa para pensar em possíveis ações na sua disciplina. Inclusive relata o interesse em residir mais próximo à escola: “busco um apartamento mais perto da escola para poder conviver mais aproximadamente com a comunidade escolar” (Registro do diário de campo, 20 de dezembro de 2011 – Amarela). A tentativa de manter maior contato com a escola mostra que esse professor busca mecanismos mais avançados para construir uma rotina e compreender a vida cotidiana durante a sua prática educativa.

Devido ao fato de o professor Bruno ter sido nomeado em setembro de 2011<sup>16</sup>, as rotinas da escola foram experimentadas e as dificuldades foram reconhecidas pelo professor iniciante, levando em consideração o período letivo no qual ingressou na escola. As rotinas já estavam organizadas, e a sua prática pedagógica foi direcionada para a análise de conjuntura e conhecimento da cultura escolar.

Acredito que no ano que vem, esse ano tendo trabalhado bem todas as questões [...] até nunca faltar aula, eu nunca faltei, então acho que isso é

---

<sup>16</sup> Mesmo que este debate já tenha aparecido, a recursividade dos fatos possibilita a interpretação e relação entre a parte e o todo.

um espelho para eles no ano que vem já ter um certo respeito. Por exemplo tem aulas teóricas que eu introduzi esse ano que no ano que vem eles já vão saber que faz parte da Educação Física, que esse ano eles estão relutando e achando que aquilo ali não é Educação Física. Então é um negócio que você empurra no início depois ele é aceito (Entrevista com Bruno - 16 de setembro de 2012).

A fala transcrita representa a preocupação do professor Bruno com a sua entrada na docência e a busca por estabelecer uma relação avançada com a cultura escolar, a partir do processo de rotinização na escola. Esse processo demonstra a intensidade que o momento e o espaço pedagógico apresentam no ingresso da docência.

[...] eu peguei em andamento um trabalho bem fixado, com aulas dirigidas e ao mesmo tempo aulas que eles escolhem, aulas livres, aulas que mais gostam. Eu cheguei aqui e já tinha esse sistema, mas eu que em questão de teoria eles trabalham pouco. [...] mas claro a gente adapta né, a gente segue mas adapta algumas coisas. Por exemplo, esta semana que era para ter feito uma aula livre e uma dirigida, já entrei com o projeto olimpíadas então foi uma dirigida e outra o projeto, outro trabalho teórico, então já quebrou. Que um vínculo mas eles sabem que as vezes pode acontecer isso (Entrevista com Bruno - 16 de setembro de 2012).

A aula livre como elemento cultural, que já foi tratado como *imprinting* cultural na seção anterior, reaparece nesta tese com significativa potência. O professor Bruno passa a observar a rotina da escola e reorienta-se para compreender a aula livre. Essa rotina reorganiza a vida cotidiana do professor. Percebi que esse movimento não foi apenas para ter tranquilidade com os estudantes, mas sim na perspectiva de manter as rotinas preestabelecidas.

A construção da vida cotidiana acontece no ponto de vista temporal, espacial e em uma dimensão social. Nessa perspectiva, o tempo assume-se como elemento poderoso e intrínseco para estabelecer a vida cotidiana. “Vê-se facilmente que a estrutura temporal da vida cotidiana é extremamente complexa, porque os diferentes níveis da temporalidade empiricamente presente devem ser continuamente correlacionadas” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 44).

O processo analítico avança na necessidade em compreender os pares dialógicos (MORIN, 2008) que constituem o que é comum e singular na construção do ser docente no processo de entrada na carreira, levando em consideração a construção social da realidade a partir da rotinização no ambiente de vida. Nesse sentido, ainda falando sobre o professor Bruno, as buscas pessoais pelo contato com maior profundidade junto à escola e pelo conhecimento e socialização (DUBAR,

2005) com os agentes sociais que dividem o mesmo espaço ampliam a sua visão sobre a cultura escolar.

É questão social mesmo. Questão disciplinar, que você vê que tem algumas coisas que você não entende. Nos primeiros conselhos de classe, você começa a conhecer as histórias de cada aluno, você meio que sabe que não tem como mudar aquilo, e aí você não consegue separar o ato pedagógico da luta social, então você meio que fica [...] esse aqui tá perdido, não tem jeito, sabe...no início te puxa bastante pra baixo, parece que você tá fazendo um trabalho por fazer e você não tá mudando nada na sociedade (Entrevista com Bruno - 16 de setembro de 2012).

A preocupação com o seu papel como professor, de agente que contribui para a leitura da realidade (FREIRE, 1987), parte pelo reconhecimento de si mesmo e da realidade na qual está inserido. Rotinizar a vida cotidiana é reconhecer-se frente a uma realidade social, um espaço de lutas e de contradições. Durante as observações na escola Amarela, aparecem constantemente relatos que indicam a tentativa do Bruno de se aproximar dos demais professores e com a perspectiva que a escola busca trabalhar.

Quando fomos para a sala dos professores, o Bruno começou a distribuir mudas de cerejeira. Ele mesmo faz as mudas e trouxe para os professores e demais funcionários. Parece ser uma forma de se aproximar dos colegas de trabalho. Nestas atitudes, percebi um grande envolvimento do Bruno com a escola e com os estudantes. Questionei se isto facilita alguma coisa na sua relação social com as turmas. Ele afirmou que sim, pois procura frequentar a escola em outros turnos. Como é músico (toca violão), é chamado para tocar em eventos na escola. O último foi a formatura de uma turma de EJA (2011/1). Mais uma vez, ele falou do choque com este contexto escolar. Estranhou muito quando chegou na escola. A escola Amarela é maior, o respeito dos estudantes para os professores não é tão bom. Mas agora está se ambientando (Registro do diário de campo, 20 de dezembro de 2011 - Amarela).

Em outro momento, em conversas informais com outros professores, fui recomendado a conhecer o bairro onde a escola está localizada e a compreender a realidade dos estudantes. O resultado desse contato denso entre professores e a realidade da escola mostra uma inserção na vida cotidiana dos estudantes e uma melhor compreensão sobre seus comportamentos. Esse movimento atinge o professor iniciante, pois está envolto por uma realidade social cujo contato orgânico com seus pares estabelece marcas culturais que o atraem para o “jogo” estabelecido pela escola. Essas diferenças mostram, além do envolvimento docente, o processo de compreensão orgânica sobre a prática educativa dos professores.

A estrutura temporal, que Berger e Luckmann (2012) apontam como elemento constituinte do processo de construção das rotinas na vida cotidiana, apresenta elementos de compreensão sobre o espaço social a partir das relações face a face com os outros sujeitos. Essa relação social se estabelece com quem desejo compartilhar as experiências vividas. A relação com o outro dentro da escola é altamente flexível. O movimento de compreensão da realidade cotidiana da instituição de ensino, de compreensão das rotinas estabelecidas pelos colegas de trabalho e de compreensão da realidade social da escola é também apresentado pelo professor Carlos na escola Azul.

O que eu notei, é o meu terceiro ano na escola, o ano passado foi mais difícil que o anterior, e esse está mais difícil que o ano passado. É o problema com as turmas e não a minha dificuldade de dar aula. Eu me sinto mais confiante, já sei mais o que tenho que fazer, estou mais à vontade no grupo de professores, mais à vontade no ambiente da escola, tenho mais traquejo para lidar com os alunos. No entanto, as turmas estão cada vez mais pesadas (Entrevista com Carlos - 17 de outubro de 2012).

Na passagem anterior da entrevista com o professor Carlos, faz-se uma observação sobre o elemento temporal para a construção do ser docente, para a compreensão mais avançada sobre o seu trabalho da escola. Ao mesmo tempo, parece ser elemento que constitui o processo de aproximação com os seus pares, demais professores que dividem o espaço educacional.

[...] é relativamente difícil impor padrões rígidos à interação face a face. Sejam quais forem os padrões que se introduza terão de ser continuamente modificados devido ao intercâmbio extremamente variado e sutil de significados subjetivos que têm lugar (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 47).

A apresentação, até o momento, observa e mostra a tentativa efetiva de um professor iniciante em construir seus laços sociais com o seu ambiente de trabalho. No entanto, na perspectiva dos pares dialógicos, o tempo em contato com o trabalho e a cultura escolar reflete a dificuldade encontrada no fazer pedagógico do professor Carlos, que possui menor tempo semanal de trabalho na escola Azul, pois ainda mantém ativa a sua atividade docente como *personal trainer*. Uma das questões que o faz não aceitar mais aulas na escola é justamente a diferença financeira que a atividade no ensino não formal o proporciona em relação ao seu salário na RMEPOA.

O que apresento como rotinização com o ambiente escolar é observado pelo Carlos como algo que não atribui importância com maior significado. As dificuldades apresentadas pelo professor Carlos na regência em sua aula não aparecem no diário de campo, contudo, o dia a dia mostra a tentativa de manter a diretividade do ato pedagógico permeado por uma perspectiva tradicional de ensino. Para esse professor, o fazer atividades físicas no interior da escola torna-se ponto relevante no processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, percebi que o professor Carlos, atualmente, tem menor envolvimento com o fazer pedagógico da escola. Ele direciona menos tempo para compreender o contexto escolar e participar do cotidiano da instituição de ensino.

Eu acabei não me envolvendo em projeto nenhum. A gente têm os jogos, por exemplo, todos os anos, que o pessoal da Educação Física se envolve, tem que abraçar. E esse aí de fato eu abracei mais do que os outros colegas, eu meio que tomei a dianteira, todo mundo reclamava, até nos primeiros jogos que eu participei, meio que tomei a frente assim pra organizar. Montei planilha com os jogos, os cruzamentos, botei tudo no mural da escola (Entrevista com Carlos - 17 de outubro de 2012).

O professor Carlos apresentava uma rotina de participação escolar, muito potente no ingresso na escola, que deixou de lado. Huberman (1995) observa que a tentativa de maior contato com a escola, com o fazer no contexto escolar, com o envolvimento mais intenso com as atividades organizadas pela instituição escolar, era característica do professor no início da docência. Contudo, devido ao contexto da escola deixar de ser atrativo para ele, a sua intencionalidade sobre o fazer para além de ministrar a sua aula também ficou em segundo plano. O professor da escola Azul deixou de envolver-se com o contexto escolar, movido pela solidão pedagógica e pelo afastamento pessoal com seus colegas de trabalho.

Para Huberman (1995) e Gonçalves (1995), o tempo como balizador do processo de desenvolvimento docente, determina a estabilização do seu fazer pedagógico. Nesse sentido, o professor iniciante, ao se deparar e rotinizar a cultura escolar, passa a compreender a si como elemento deste emaranhado. Ao estabilizar-se na cultura escolar, desenvolve formas de ver e fazer a sua prática educativa, embasada nas suas experiências e no contato com os outros.

Nesta perspectiva, o distanciamento e a aproximação entre o professor e a cultura escolar aparecem como par dialógico nesta tese. O ser organicamente envolvido com a escola demonstra um processo de avanço na perspectiva de tornar-

se professor. Relaciono a esse fato a compreensão da realidade, a identificação do todo e das partes, a identificação deste professor como sujeito atuante no processo formativo da escola.

É importante lembrar que o professor Bruno apresenta, no seu repertório docente, o reconhecimento de outra realidade escolar, incluindo elementos que ele mesmo resgata da sua realidade como estudante na Educação Básica. O contrário aparece na prática educativa do professor Carlos, cuja realidade de atuação pedagógica é singular, ou seja, é a primeira escola na qual exerce a função de professor. O seu fazer pedagógico é recheado de lembranças que o fazem resgatar exemplos de práticas educativas de seus professores na escola militar, na Educação Básica.

A perspectiva de educação que os professores demonstram ter está relacionada ao processo de construção do seu planejamento de ensino e à maneira como desenvolvem a aula. O professor Carlos apresenta, em suas narrativas informais registradas no diário de campo, elementos do cotidiano que o fazem repensar a sua postura como professor e a forma como tem desenvolvido a regência do conteúdo tratado na escolar. A comparação do seu trabalho no ensino formal e não formal é ponto de maior potência no processo de manutenção na carreira docente.

A falta de interesse da turma faz Carlos sentir-se inútil. O professor relata que, em alguns momentos, sai da aula e sente que ministrou um grande encontro, contudo, em outros, sai decepcionado. O desinteresse dos estudantes é o grande fator desanimador do Carlos: “[...] têm dias que trago uma novidade sobre exercícios físicos, algo que saia do senso comum, mas eles não estão nem aí (Registro do diário de campo, 05 de maio de 2012 – Azul)”.

É importante destacar que os conteúdos parecem estar longe do interesse dos estudantes e das concepções pedagógicas da escola. O Projeto Político Pedagógico da Escola Azul aponta, no seu marco filosófico, elementos que contemplam a busca por uma formação integral do sujeito, desenvolvendo o caráter crítico em prol da autonomia do estudante. Enquanto isso, o professor Carlos escolhe os conteúdos e apresenta aos estudantes um modelo de Educação Física basicamente voltada a atividade física e saúde.

Solicito trabalho para os estudantes da C20 e C30 sobre os temas trabalhados e estudados em aula. Estes trabalhos são pesquisas realizadas em casa. Contudo, percebi que os estudantes copiam o material da internet e não aprendem nada. Tenho convicção de que os estudantes não aprendem nada com os trabalhos (Comentário do professor Carlos-Registro do diário de campo, 27 de março de 2012 – Azul).

A maneira como o Carlos percebe a sua prática educativa segue um modelo de culpabilizar o estudante pelo seu fracasso, pela sua ausência e seu desinteresse. A abordagem usada por ele não apresenta a preocupação em demonstrar elementos que fazem parte do seu cotidiano e da sua forma de ver a educação, a escola e a Educação Física.

Esse distanciamento entre o fazer pedagógico do Carlos e a proposta pedagógica da escola é elemento estabelecido pela forma como o professor, no seu processo de formação inicial, buscou debates e se interessou pela escola. Mais uma vez, a sua prática educativa é comparada ao seu trabalho no ensino não formal. Para o Carlos: “Não é questão de importância, eu prefiro e me sinto melhor, ministrando aula como *personal trainer*. Mas o que me dá estabilidade financeira é aqui na escola (Comentário do professor Carlos - Registro do diário de campo, 05 de junho de 2012 – Azul)”.

Ainda sobre isso, o Carlos se refere a uma formação inicial distante da escola, ou seja, os debates necessários para a compreensão da Educação Física escolar foram minimizados pela conhecimento biologicista que faz parte do processo de construção histórica desta área conhecimento. A sua formação, durante a faculdade de Educação Física, reflete essa relação. Enquanto valoriza a pesquisa sobre elementos que pouco se relacionavam à escola, apresenta um relato sobre o raro envolvimento dos saberes curriculares na perspectiva de debater a cultura escolar.

As reflexões que o Carlos apresenta sobre a Educação Física são reflexos do distanciamento entre escola e formação inicial, entre a perspectiva de educação e o fazer do cotidiano. Esses elementos se apresentam com menor potência em relação ao fazer pedagógico de Bruno. Além do processo de aprofundamento dos laços com a escola, a referência que Bruno apresenta como elemento aglutinador de debate educacional é a experiência com a escola onde atuava antes de ingressar na RMEPOA.

A referência educacional que Bruno possui sobre a prática educativa é constantemente apresentada como fonte de ampliação do seu repertório pedagógico. Ao mesmo tempo, a busca pelo conhecimento mais avançado sobre o fazer na escola é mostrada na formação permanente, embasada na psicopedagogia. Esses conhecimentos são buscados para dar conta da necessidade educativa e da sua prática educativa.

A gente começa a ficar com mais ginga, aprendi a me dar melhor com os casos de indisciplina, a gente vai criando um jogo de cintura, que antes no começo não tinha (Entrevista com Bruno - 16 de setembro de 2012).

O processo de compreensão das rotinas da escola se debruça sobre as escolhas que acompanham a prática educativa do professor. Escolher o que ensinar é compreender o ser e o fazer dos estudantes, é embrenhar-se nas perspectivas da escola. É essa perspectiva que Bruno mostra ao relatar as inovações de conteúdos apresentadas por ele aos estudantes.

Acompanhando o Bruno na organização do material para a aula, ele relatou que comprou uma fita de Slackline para apresentar aos estudantes. Pareceu bastante motivado com esta prática. Quanto a escolha pelo conteúdo, o Bruno, mostrou que neste dia a aula não era livre. "A ideia e trazer novas experiências e desafios para que os estudantes conheçam outras possibilidades. Como a escola optou por trabalhar neste ano a exploração de conteúdos que tratem sobre o meio ambiente, observei que tratar de um conhecimento onde os estudantes explorem mais os espaços possa contribuir mais com isto, ou seja, utilizar espaços da escola que os estudantes pouco exploram". O relato do Bruno sobre o conteúdo demonstra uma tentativa de diferenciar as atividades em educação física. Contudo, a pouca dinâmica entre o conteúdo tratado e expectativa dos estudantes resultou em dispersão dos estudantes. Principalmente porque o ajuste do material não foi realizado com antecedência e isto resultou em uma espera bastante grande por parte dos estudantes (Registro do diário de campo, 06 de março de 2012 – Amarela).

A perspectiva, embora se limite ao fazer pelo fazer, avança sobre o debate da escola e da Educação Física. O fazer docente de Bruno é amarrado aos debates da escola, da construção social do planejamento, da intencionalidade do sujeito como ser social e construtor de possibilidade para leitura do mundo. Acompanhados a isso, os elementos apresentados por Bruno para mostrar o seu trato na disciplina desenvolvem sentimentos de permanência na carreira docente e no trato com o estudante. O avanço que Bruno mostra sobre o seu percurso docente é determinante para o processo de envolvimento desse professor com o projeto da escola e as composições traçadas com os outros professores.

O reflexo desse avanço é relatado no diário de campo, um momento de encontro com uma professora da escola:

Ao chegar na escola, tive um contato em primeiro grau com uma professora de Artes, que me parou no corredor da escola e indagou sobre o meu trabalho. Ela parecia já estar por dentro do tema, pois foi logo falando sobre o início da docência e questionou se o meu estudo era apenas com o professor de Educação Física. Ela imediatamente disse que tinha coisas importantes para me falar, ao escutar isso, fui correndo atrás dela, com o objetivo de garimpar mais informações sobre a escola e como alguns professores observam a escola. Ficamos conversando no corredor e suas palavras foram bastante poéticas, pois entende que o professor precisa ter amor no trato com as crianças. Nas palavras dela: "como você as trata será tratado. O professor precisa ter amor para ensinar, precisa ter jogo de cintura para contornar alguma situação desagradável e sair do pedestal que a academia o coloca, ou seja, o conhecimento aprendido na faculdade deve ser organizado a partir da realidade" (Registro do diário de campo, 13 de março de 2012 – Amarela).

Os relatos da professora da disciplina de Educação Artística são decorrentes da larga experiência em sala de aula. Saber o que os outros professores falam sobre a escola e a forma como concebem a educação foi extremamente importante para este estudo. É impossível entender o todo sem conhecer as partes. Contudo, as partes e o todo não estão em consonância, e a soma delas não irá responder como o todo se comporta, mas contribui para compreender as escolhas e os caminhos que os professores seguem para constituírem-se como tal. Nesse sentido, a organização escolar pouco tem relação com a identidade do professor, pois suas experiências falam mais alto.

O professor Bruno pareceu compreender a ideia da escola enquanto possibilidade educativa. Os professores, sabendo da realidade social dos estudantes, unem-se para traçar metas e compreender o ser social que estão atendendo em sala de aula. Esse movimento está para além do conteúdo e aproxima-se com a formação social do sujeito.

Bruno ainda comenta a dificuldade em construir esse modelo de planejamento voltado à perspectiva da escola, pensando na necessidade educacional dos estudantes.

Então a gente tem que trabalhar com a prioridade deles. Porque aí eles vão conseguir respeitar também o que a gente quer passar para eles, porque eles tem que ter respeito pelo que a gente quer ensinar de diferente, isso eles aos poucos vão entendendo. Porque se a gente for propor para eles, no início a gente tem que ficar empurrando outros conhecimentos, porque se a gente for explicar o motivo eles não vão

entender de início. Eles vão resistir, vão querer futebol, foi o trabalho de resistência que a gente faz, trabalhar com outros esportes, e ao longo do tempo claro que alguns vão se interessar por outras modalidades, sempre vai ter um que não gosta de futebol, então a gente tem que oportunizar esse momento (Entrevista com Bruno - 16 de setembro de 2012).

Neste processo de compreensão sobre as perspectivas educacionais, observo que elementos do contexto formativo, que embasaram o percurso dos docentes quanto a rotinização destes novatos com e no contexto escolar, foram base para compreender o processo de tornar-se professor. A complexidade da cultura escolar é reconhecida e amparada na categoria experiência. Os *imprinting* culturais mostram-se em mão dupla. Ao mesmo tempo que os professores se constituem demarcados com as suas experiências pessoais e docentes, em contextos de ensino e trabalho diferentes, a cultura escolar os marca com as suas rotinas estabelecidas historicamente pelos sujeitos que lá convivem. Avançar sobre a compreensão deste movimento (hologramático) contribui para a auto compreensão do professor no início da carreira.

## **9 SISTEMA, ORGANIZAÇÃO E ORDEM: AS INTERAÇÕES COMO O CIRCUITO DE COPRODUÇÃO**

Compreender a escola vai além do entendimento sobre os sujeitos que fazem parte do emaranhado cultural da instituição de ensino. Esse ato remete ao entendimento da complexidade da cultura escolar e dos sujeitos que compõem o todo (escola), reconhecendo que estes dois (pontos) são regidos por forças que se contradizem e possuem vontade própria. É necessário ligar sempre esses termos, inscrevendo-os em um circuito recursivo no qual, através de complementaridade e antagonismos, eles se coproduzem e cogerem. O sistema é uma unidade global onde as partes produzem o todo, o qual, retroagindo sobre as partes, por seu turno as produz. O todo e as partes são sempre relativos um ao outro, relacionais. “Eles fundam a unidade complexa [...]” (FORTIN, 2005, p 51).

A ideia de ordem engloba a perspectiva de estabilidade de constância, de regularidade, de repetição, de estrutura. A desordem não se reduz apenas ao acaso, mas à ideia de acaso, de acidente, de acontecimento, de desvio, de perturbação. Reúne tudo que é agitação, dispersão, degradação, desorganização. É um conjunto de invariâncias, pressões, leis e repetições que constituem a armadura do sistema.

A partir desses conceitos, é possível compreender que a ordem é estabelecida pelas camadas mais distantes da escola, que pouco se relacionam com o contexto, com o cotidiano. Portanto, estabelece uma série de demarcações políticas e epistemológicas que constituem a ordem (SMED - Partido Político - deliberações políticas, etc.). Nesta análise, a organização são as escolas onde os professores colaboradores desta pesquisa trabalham diurnamente, elemento aglutinador das partes e do todo. A ordem e a organização compreendem o todo e as partes. Contudo, um elemento que precisa ser levado em consideração é a desordem. Elemento que estabelece a flexibilidade da organização e justifica as diferentes manifestações que a parte e o todo estabelecem no sistema complexo.

Esses elementos estabelecem um sistema de coprodução o qual, em uma construção orgânica entre sujeitos e organização, estabelece elementos que

compõem a identidade docente de professores de Educação Física iniciantes na carreira docente a partir da socialização com o seu mundo de trabalho na RMEPOA. Para isso, apresento a primeira seção desta categoria, que aborda como a organização escolar estabelece elementos e como os professores apropriam-se de formas para implantar o trabalho coletivo nas escolas. Na segunda seção, faço um debate sobre a SMEDPOA e a direção escolar como mantenedora de uma ordem distante da prática educativa. Relação que faz parte do cotidiano dos professores iniciantes e os fazem repensar, juntamente com os sujeitos que dividem a sua prática educativa, os caminhos seguidos para o trabalho docente.

### 9.1 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO COLETIVO: "SOCIALIZO COM QUEM EU QUERO"

As aproximações com os professores nas culturas escolares estudadas apresentam elementos singulares e comuns, formando pares dialógicos que estabelecem como a organização escolar orienta o trabalho coletivo dos professores. Assim, as análises apresentadas nesta seção contribuem para compreender a construção da identidade docente de professores de Educação Física iniciantes na carreira docente a partir da socialização com o seu mundo de trabalho na RMEPOA. Para isso, levo em consideração os elementos que a organização escolar constrói para alicerçar espaços onde os professores possam desenvolver o seu trabalho coletivo em prol do que está estabelecido no PPP das escolas.

Diferentemente das demais seções, nas categorias anteriores, neste momento optei por apresentar as ações das escolas para o trabalho coletivo separadamente. Para finalizar a seção, faço as aproximações necessárias e as considerações levantadas nos pares dialógicos.

Busco a compreensão sobre as mobilizações burocráticas (TARDIF, 2005) das escolas para debater e analisar o trabalho coletivo dos professores. Contudo, é

importante fazer uma primeira análise quanto à organização escolar e à prática pedagógica do professor Bruno. Na escola Amarela, existe a figura da coordenadora de turno, uma professora que fica circulando pelos corredores e pátio da escola.

A Coordenação de Turno tem como meta principal viabilizar as vivências diárias da escola, juntamente com a equipe diretiva. Realiza encaminhamentos de alunos, pais e professores (horários), atuando na organização do dia a dia da escola, como também na organização e no acompanhamento do recreio (Fragmento do PPP da Escola Amarela).

“Atualmente, a Coordenação de Turno é exercida por uma professora regente da disciplina de Educação Física, mas reencaminhada para esta função, principalmente pela experiência que tem com a escola e pelo conhecimento que possui sobre a realidade dos estudantes” (Registro do diário de campo, 05 de maio de 2012). Durante as observações, percebi que a função principal dessa professora é contribuir para o andamento das aulas, mais precisamente, elaborar estratégias que impeçam os estudantes de “atrapalharem” a aula do professor. Para isso, faz parte do cotidiano de trabalho dessa professora a constante solicitação para retirar algum estudante da sala de aula e levá-lo à secretaria, assim como a repreensão dos estudantes que apresentam algum comportamento “irregular” no recreio.

Durante uma aula do professor Bruno, presenciei a interferência positiva da coordenadora de turno, contribuindo de forma significativa para o andamento das atividades.

[...] entre explicação das atividades e a realização das mesmas, sabendo que haviam vários estudantes fora do ginásio, sem fazer as aulas, o Bruno chamou a professora coordenadora de turno (também professora de educação física). A solicitação foi realizada pela dificuldade de "dominar" a turma, por parte do professor. Na presença da professora, o Bruno chamou a atenção da turma pela falta de respeito e ausência da aula sem a "permissão do professor". Neste momento, os estudantes passaram a escutar o professor e participar da atividade. A relação de poder entre os estudantes e docente é forte. Os professores realizam as suas aulas baseados em ameaças. Parece que os estudantes não levam mais em consideração este exercício de poder (Registro do diário de campo, 29 de novembro de 2011 – Amarela).

Ao mesmo tempo que existe a contribuição positiva da professora coordenadora de turno com o professor da disciplina, a relação que fica nesse contato é a do descrédito dos estudantes pela figura do professor regente. A coordenadora de turno exerce a sua função na postura de amedrontar o estudante, tarefa não escolhida, mas sim realizada como elemento cultural na escola. A cultura

escolar, mediada pelas culturas para além dos muros da instituição, configura uma relação de choques culturais estabelecidos entre estudantes e professores.

A organização da escola como elemento que procura contribuir para o melhor entendimento das atividades das disciplinas, ao demarcar uma postura punitiva, enquanto os professores buscam o diálogo, mesmo que agressivo, mostra resultados positivos de forma aguda. Ou seja, o medo imposto pelo ato de solicitar auxílio da professora coordenadora de turno é passageiro, logo os comportamentos passam a se repetir e o “incêndio” exige um novo ato de interferência da professora.

O primeiro elemento debatido nesta seção mostra o processo contraditório entre a necessidade de ajuda que os professores possuem e a ajuda de fato disponibilizada pela coordenação da escola. Ao retirar o estudante da aula, ou melhor, livrar o professor do comportamento inaceitável em sua aula, não existe um mecanismo que conscientize o estudante para o aprendizado. O elemento recursivo do processo hologramático, no qual o paradigma da complexidade alavanca a relação do todo com as partes (MORIN, 2008), aparece na reflexão. Quero dizer que o *imprinting* cultural apresentado nessa relação de poder entre os sujeitos estabelece elementos necessários para a prática educativa. Contudo, a forma e o conteúdo trabalhado são distantes dos interesses dos estudantes. O próprio professor Bruno esclarece que a sua entrada no final do ano de 2011 foi um fator de grande dificuldade para a compreensão sobre o que fazer na escola. A compreensão disso abriu elementos que configuram a prática educativa do Bruno mais comprometida com a cultura escolar: “Este ano será melhor, vou começar do início” (Registro do diário de campo, 06 de março de 2012 – Amarela).

O fato de a SMEDPOA nomear os aprovados no concurso de forma contínua aparece como um elemento chave na relação professor-cultura-escola. O início das atividades docentes no final do ano letivo (caso do professor Bruno) aparece como ponto de maior dificuldade no seu trabalho pedagógico. Incluo a isto a participação desse professor nas atividades coletivas da escola, que de fato alicerçam a socialização com os sujeitos que compõem a cultura escolar. Contudo, a contradição nessa perspectiva aparece no momento em que Bruno passa a perceber tal dificuldade e avança sobre o seu fazer no interior da escola. A presença em atividades esportivas e culturais, organizadas em um primeiro momento pela

coordenação pedagógica da escola e depois pelos próprios professores, contribuiu efetivamente para a sua inclusão no corpo docente.

Mais uma vez, o sentimento de descoberta (HUBERMAN, 1995; GONÇALVES, 1995) aparece como ponto relevante no percurso desse professor iniciante. Ser professor e pertencer a um grupo social, ainda que levando em consideração principalmente o atrativo financeiro que a RMEPOA apresenta, é o elemento preponderante para o processo motivacional de Bruno na escola.

Ao final da aula fui conversar com o Bruno, buscando relatos sobre a condução de sua aula e compreender o motivo de algumas ações, mas deixei que falasse livremente. Desta forma, percebi que está bastante motivado com a sua nova realidade de trabalho. Junto com a professora de Educação Física, estão organizando os jogos escolares (ideia do Bruno) com as turmas do terceiro ciclo. Esta mobilização para organizar as turmas, os espaços físicos, conversar com outros colegas, está contribuindo para o processo de socialização docente e com a cultura escolar. Segundo relatos do Bruno, quando iniciou o trabalho na RMEPOA, era a Semana da Escola, e como sabe tocar violão, foi convocado para fazer uma apresentação para os estudantes. "esse evento ajudou a quebrar o gelo junto às turmas e com a própria escola" (Registro do diário de campo, 29 de novembro de 2011 – Amarela).

Essa motivação do ingresso tardio, mesmo que no processo organizacional, é confrontada pela percepção dos professores sobre a organização escolar e a participação da direção nas iniciativas dos professores. Uma descrição no diário de campo, durante as observações, mostrou-se catártica para compreender a influência da organização escolar na prática educativa do professor na escola Amarela:

A direção deixou todo mundo "a *bangu*". Têm coisas que não dá para entender. O relato do professor que assumiu o papel de colaborador privilegiado demonstrou certa discórdia com a direção da escola. Nas visitas que estou fazendo, ainda não encontrei a diretora da escola. Inclusive quando fui solicitar autorização para iniciar as observações na escola, não fui atendido pela diretora, quem me encaminhou aos aspectos legais da escola foi a coordenadora pedagógica (Registro do diário de campo, 06 de dezembro de 2011 – Amarela).

Esse registro foi realizado durante a atividade nomeada como Dia do Professor Aluno, atividade promovida por Bruno e pelo professor da disciplina de Geografia, sujeito que está sempre presente nas atividades realizadas pelo professor iniciante. O relato do professor que serviu como mediador da minha entrada na escola revela o distanciamento entre a direção da escola e as iniciativas dos professores. Tal elemento é resgatado na entrevista com a professora de Educação Física mais experiente na escola:

A escola é muito distante da comunidade. Mesmo com o projeto Escola Aberta, a comunidade não participa das decisões da escola. A responsabilidade deste aproximação é da escola (Relato de uma professora de Educação Física registrado no diário de campo, 20 de dezembro de 2011 – Amarela).

Essa professora de Educação Física, que é uma das mais experientes na disciplina de Educação Física na escola, a partir do relato acima descrito no diário de campo, tornou-se uma colaboradora eventual no processo de compreensão sobre os aspectos da cultura escolar e da socialização docente. Ao entrevistá-la, percebi alguns elementos importantes para destacar o processo organizacional da escola.

A gente não vai muito para a vila, penso que deveríamos ir mais. A gente tem a realidade. Como eu sou especialista (professor de Educação Física), eu atendo muitos alunos e a gente sabe a questão da vulnerabilidade social deles. Tem uma coisa importante, a escola não traz a comunidade para dentro dela. Se trouxesse, nos ganharíamos muito com isso, conhecendo o pai da criança. A gente chama os pais sempre para reclamar dos filhos. Então eles se acostumam e vem quando são chamados. Acho que se perdeu, acho que o formato influencia muito, mas acho que se perdeu o contato, até pela própria vida das pessoas. Trabalham muito, não conseguem vir à escola. Mas até este projeto da Cidade Escola e Escola Aberta, que também deveria ter no final de semana, às vezes a gente chega ao sábado de manhã que não tem nenhuma atividade e era para estar cheia a escola. É esta a ideia da escola aberta, trazer a comunidade para escola no final de semana (Entrevista com uma professora de Educação Física – 14 de agosto de 2012).

Os comentários dessa professora mostram o distanciamento que a escola possui em relação à comunidade escolar. Apesar de todas as críticas debruçadas no envolvimento da escola com o fazer pedagógico dos professores, os docentes buscam em diferentes espaços uma maneira de envolverem-se com o PPP da escola. A partir disso, voltei o foco para a compreensão sobre como o trabalho coletivo dentro da disciplina de Educação Física acontecia.

A expressão “socializo com quem eu quero” aparece nos diários de campo quando discuto com os professores iniciantes sobre as aproximações com os professores experientes. É evidente o distanciamento afetivo entre os pares. Os professores aproximam-se por fatores de singularidades, sejam de concepção, de disciplina, gênero, idade, etc. Ou seja, os professores iniciantes aproximam-se dos professores experientes mais receptivos, que possuem as mesmas preocupações pedagógicas.

É neste exercício analítico que busquei compreender como o trabalho coletivo se estabelece na escola e como os professores iniciantes aproximam-se de outros professores para desenvolver as suas práticas educativas.

A sala de professores da escola Amarela foi garimpada (GEERTZ, 1978) com profundidade. Foi nesse espaço que compreendi as aproximações e os distanciamentos (pares dialógicos) entre os professores iniciantes e a organização (MORIN, 2008). Conforme já mencionado, o professor Bruno busca constante aproximação com a escola e os sujeitos que dividem a vida cotidiana com ele. As ações e reações de Bruno demonstram um professor buscando o seu espaço. Contudo, a aproximação quanto aos interesses pedagógicos é mostrada no fazer cotidiano, na construção de propostas e na interação mais avançada com os “outros” professores que estão próximos no campo epistemológico. É nessa perspectiva que vejo Bruno aproximando-se do professor com características semelhantes às dele (idade, tempo de atuação, perspectiva educacional, percepção sobre a vida dos estudantes).

Eu acho que quando a gente precisa desabafar sobre algum caso, ou discutir sobre alguma coisa, acho que é o grupo que está mais perto de ti, geralmente o pessoal que almoça comigo, acaba ficando mais perto, você conversa mais no recreio, vai discutindo sobre a escola e tem mais oportunidades. Já na Educação Física não são as pessoas que eu converso muito (Entrevista com Bruno - 16 de setembro de 2012).

Essas aproximações são determinantes para a manutenção do professor iniciante na escola e no seu trabalho docente. Essa afirmação é materializada pelo processo organizacional da sua ação pedagógica. A aproximação desses professores com maior afinidade pessoal e profissional aparece como o elemento crucial na socialização docente. Como exemplo desse movimento, aparece o projeto sobre as olimpíadas, desenvolvido coletivamente, entre professores de diferentes disciplinas.

Por ter sido um ano de olimpíadas, os professores se aproximaram e desenvolveram um projeto interdisciplinar. Buscaram, no trabalho coletivo, tratar um tema emergente a partir das especificidades dos conhecimentos individuais. No papel de gerente desse projeto, o professor Bruno estabeleceu contato com os pares mais próximos para debater, levantar possibilidades e gerenciar as ações, em uma perspectiva de planejamento, ação propriamente dita e avaliação.

Na sala dos professores, o Bruno busca diálogo com os professores que estavam envolvidos no projeto olimpíadas. Acompanhei a conversa de planejamento o professor iniciante e o professor de artes. O professor balizava a conversa, organizando as ideias e analisando as possibilidades. Alguns dias atrás, o professor iniciante reclamou de pouca aceitação de suas propostas (tênis de mesa) e concluiu que isso acontecia porque era novato na escola. No entanto, desta vez ele parece ainda motivado e se aproximou das pessoas que procuram ouvi-lo e concordam com a sua iniciativa (Registro do diário de campo, 05 de junho de 2012 - Amarela).

Contudo, um elemento comum é a organização dos processos pedagógicos distantes de uma supervisão oficial da escola. Os momentos de trocas acontecem na informalidade, mas normalmente são pouco relevantes para a disciplina de Educação Física. O fazer docente dos professores colaboradores não acontece com um amparo pedagógico formal da escola.

Normalmente conversamos sobre o que iremos trabalhar durante o ano, porém não seguimos uma organização formal sobre isso (Entrevista com o professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

Esse elemento mostra a tentativa que vai além da iniciativa da escola; os professores buscam se encontrar para dar conta do seu trabalho pedagógico. Essa socialização, como elemento balizador da prática educativa, acontece entre grupos sociais que se assemelham e se aproximam por alguma conveniência social e/ou cultural.

Dubet e Martuccelli (1997), ao refletir sobre os tipos de coletividade, destacam que o homem da comunidade está sob dupla marca da unidade e da totalidade. O homem comunitário pertence a um conjunto regido por laços naturais ou espontâneos. Esses laços subordinam-se à coletividade cujo sentido vai além dos interesses individuais. Para os autores, é o sentido de pertencer à comunidade que domina a ação do homem.

Nesse sentido, entendo que o tornar-se professor, que não é uma particularidade do início da docência, mas sim de todo o percurso docente, vem embrenhado na perspectiva de homem comunitário, de um ser amparado no debate coletivo para tornar-se referência no seu fazer pedagógico. Essa relação entre os sujeitos demanda ressignificações coletivas, demanda contato entre as esferas formadas na comunidade.

Outro elemento que parece contribuir para a aproximação do professor Bruno a alguns outros professores, que não necessariamente são os colegas da disciplina

de Educação Física, é o que Dubet e Martuccelli (1997) chamam de aproximações em uma sociedade mais complexa. O professor Bruno, por aproximar-se de diferentes grupos de tarefas (jogos, festivais escolares, projetos esportivas), passa a conviver com professores de diferentes disciplinas, que possuem os mesmos interesses docentes. Nesta perspectiva, a socialização está debruçada nos interesses coletivos e nas demandas docentes que os professores dividem e debatem em espaços que vão além das atividades da escola.

O Bruno, durante o intervalo na sala dos professores, não busca aproximação com as demais professoras de Educação Física. A aproximação e as trocas acontecem com alguns professores mais novos, e de diferentes disciplinas. Inclusive são aqueles que participaram do projeto sobre as olimpíadas. Outros são aqueles que participam de atividades extraclasse (festival de música, dia do professor-aluno, campeonato de futebol). Na entrevista com o Bruno, a resposta para isso é a afinidade entre os sujeitos. Essa afinidade não acontece com a mesma intensidade entre os colegas da mesma disciplina. Ou seja, não é apenas entre a Educação Física. Os professores se aglomeram por paridade de ideias, afinidade em relação a problemas da escola, etc. Mas isso não acontece no ponto de vista pedagógico, ou seja, as aproximações para dar conta do ensino-aprendizagem sobre uma determinada área de conhecimento estão no campo profissional. Sem relação afetiva entre os sujeitos. Porém observo que constantemente isto aparece durante o intervalo. Professores trocando informações sobre os conteúdos, porém conversas rápidas e sem aprofundamento (Registro do diário de campo, 14 de agosto de 2012 - Amarela).

Um distanciamento desta realidade se desvela na escola Azul. O fazer docente na disciplina de Educação Física é solitário, a organização do que ensinar e como ensinar é trabalhada pelo Carlos distanciado de outros professores. Na escola Azul, manteve contato direto com um espaço físico que não é utilizado pelos professores da escola Amarela, a sala de materiais esportivos. Esse espaço é o local de conversa entre o professor Carlos e a professora de Educação Física que ministra aula no mesmo horário.

O professor Carlos mostrou-se bastante revelador e franco em seus comentários sobre a organização escolar. Mencionou que o seu planejamento é individual, mesmo aparecendo seguidamente ao lado da professora de Educação Física mais experiente da escola. Contudo, esse relacionamento, que parece completamente pessoal e pouco profissional, não aparece no processo socializador para a construção do planejamento de ensino. Ou seja, a pauta das conversas informais entre os professores de Educação Física são relacionadas a assuntos

peçoais e debates sobre o comportamento dos estudantes. Não percebi o planejamento pedagógico como pauta nas conversas entre os professores.

O relato de Carlos mostra como foi o seu ingresso na escola, pois, ao ingressar, ficou esperando que lhes mostrassem as diretrizes do currículo, o que não aconteceu. Essa mesma experiência foi relatada por um colega de Carlos, que ingressou no mesmo período em outra escola da RMEPOA. Esse professor ingressou e solicitou o plano da Educação Física. Todos riram e recomendaram que “segurasse” os estudantes durante uma hora e estava bom. Carlos mencionou que chegou cheio de vontades, mas, ao perceber essas particularidades, tomou um choque, não com os alunos, mas com a organização escolar. O professor Carlos relata a busca pela familiarização com a prática educativa dos professores da disciplina de Educação Física no momento que ingressou na escola, uma busca isolada pelo trabalho coletivo. Contudo, a cultura docente na RMEPOA é alimentada pelo trabalho individual.

Na busca pelo entendimento da forma como o planejamento é desenvolvido pelo professor iniciante na docência, passei a compreender algo que é singular entre as culturas escolares estudadas. Enquanto na escola Amarela o professor iniciante se aproxima dos professores para construir planos de trabalhos em comum com outras disciplinas, na escola Azul o professor Carlos não tem essa mesma iniciativa. No entanto, os relatos das entrevistas dos professores iniciantes e dos colaboradores eventuais mostram posturas diferentes assumidas pelas escolas.

Na escola Amarela, não existe um momento específico para que o trabalho coletivo aconteça, enquanto, na escola Azul, o professor Carlos apresenta que existe a intencionalidade da equipe diretiva em construir espaços formativos com base na troca de experiências entre escolas.

A escola precisa fazer de seis a sete formações durante o ano. Normalmente, algumas escolas se reúnem para contratar palestrantes e reduzir o preço do investimento. Cada professor precisa fazer dez formações, assim, muitas vezes o professor pode escolher onde fazer essa atividade, haja vista que alguns professores trabalham em diferentes escolas (Entrevista com o diretor da Escola Azul – 21 de agosto de 2012).

Contudo, segundo o professor Carlos, na última formação ocorreu uma palestra sobre as questões legais da SMED. A fala desse professor mostra que a

intencionalidade do processo formativo organizado pela escola não acompanha a expectativa dos professores:

Para mim não foi nada proveitoso, ela ficou duas horas falando sobre as questões legais que não me acrescentaram em nada. No entanto, no mês passado, alguns colegas de outras escolas foram os responsáveis. Trouxeram suas experiências para compartilhar com os professores de Educação Física. Houve uma professora que trabalhou a construção de um *blog* sobre Educação Física na escola. Nesta experiência, a cada 15 dias os alunos se reuniam para alimentar este *blog* (Fala do professor Carlos, registro do diário de campo, 29 de maio de 2012 - Azul).

O professor Carlos não observa a importância da formação permanente embasada em temas gerais que tratam sobre prática educativa na escola. A formação continuada é criticada como o mesmo embasamento da crítica sobre a formação inicial. O que o professor iniciante espera é justamente o que e como fazer. Uma formação instrumental, embasada no racionalismo técnico. Nesse sentido, o processo reflexivo pouco avança sobre a prática educativa e o trabalho coletivo do professor.

Em suas considerações transitórias, Günther (2000) destaca que os professores da RMEPOA percebem o processo formativo como algo maior que a organização estabelecida pela SMEDPOA. Os professores elaboram o conhecimento adquirido em seminários, palestras e reuniões pedagógicas junto às experiências cotidianas, leituras e toda a carga de atividades a que são submetidos durante a realização do seu trabalho docente.

É um processo complexo, onde não existem delimitações rígidas. O conjunto dos achados obtidos ao longo desta investigação me levaram a crer que, de fato, a participação dos professores nas atividades de formação oferecidas no interior da rede, nesses dez anos, tem provocado uma série de questionamentos, reflexões e uma reelaboração de suas práticas pedagógicas, embora nem sempre de forma direta (GÜNTHER, 2000, p. 171).

A formação permanente, presente na escola Azul, não aparece nas observações da escola Amarela. Lá os professores precisam se organizar para dar conta do seu trabalho coletivo. Enquanto isso, na escola Azul, mesmo existindo espaços para trocas de experiências e aproximações entre diferentes disciplinas e entre os professores experientes e iniciantes, Carlos não apresenta a iniciativa de contato com os seus colegas.

Furlan (2011) observa que os processos de socialização envolvem aspectos individuais e coletivos como essenciais para a consolidação da socialização docente. Nesta perspectiva, Menezes (2010) destaca a importância do debate e das reflexões sobre as experiências entre professores iniciantes e professores experientes. Pieri (2010) observa que a formação permanente dos professores no início da docência precisa ser voltada ao debate sobre o que é concreto na prática educativa. Para isso, as reflexões coletivas, os debates informais e as construções com os colegas mais experientes da escola contribuem para suprir as necessidades formativas no início da docência.

Contudo, para Morin (2008a), as relações entre os sujeitos do sistema organizacional são registradas por um antagonismo organizacional. Nesse sentido, levando em consideração a influência da organização no planejamento coletivo, o processo de organização dos tempos e dos espaços escolares não contribui para que os professores possam refletir e reconstruir coletivamente a sua prática educativa.

Tem o ponto né, temos que cumprir carga horária, sempre a pauta de algum professor...como o tempo é muito corrido, geralmente quando um tá dando aula no ginásio o outro tá ali na rua. Então não tem como sair da aula para conversar com o professor. De vez em quando acontece, mas eu acho que precisava de mais horários, só que não fecha na nossa carga horária, nossa carga horária tem muito período de aula. Reuniões que a gente poderia fazer para fazer projetos em comum da Educação Física por exemplo, acho que teria que ter ao menos umas 2 horas semanais de reunião que a gente não marca no calendário, não tem como ter entendeu? (Entrevista com Bruno - 16 de setembro de 2012).

Para Wittizorecki (2001), a organização do trabalho dos professores configura-se como marca de um contexto cultural, cuja organização escolar e curricular balizam o próprio significado dado à docência. Nessa mesma compreensão, Bossle (2003) observa que o tempo é componente indispensável para o planejamento coletivo. Ele inclusive aponta investimento da organização escolar na perspectiva de compreender a demanda dos professores e a construção de momentos para o debate sobre o conhecimento tratado na disciplina. É justamente sobre esse debate que me deparei com um processo organizacional da escola que pouco contribui para a construção do coletivo dos professores. A expectativa da construção da socialização, mobilizada pela organização escola, não é alcançada, ficando a construção de momentos e espaços em prol de um planejamento coletivo

sob a responsabilidade da intencionalidade pessoal dos professores. Portanto percebo que os tempos e espaços organizados pelas escolas não contribuem para o processo socializador.

O resultado desse movimento é a tentativa, quando existe a necessidade emergencial, dos professores de Educação Física conversarem nos ambientes informais (ginásio, sala de materiais, pátio da escola, durante as aulas – no momento de aula livre). No entanto, esses momentos, não formalizados, não conseguem estabelecer laços concretos para a organização do fazer docente.

O professor Carlos, em seus relatos, mostra que, ao ingressar na escola Azul, procurou saber o que ensinar. Para isso, foi em busca dos professores de Educação Física que estavam há mais tempo na escola. Essa incursão em prol de uma aproximação docente foi frustrada pelo conhecimento de que não havia uma sistematização dos conteúdos a serem trabalhados na escola. O processo socializador teve fim na tentativa de ser iniciado.

O professor iniciante, ao compreender que estava solitário frente a novas culturas, passou a organizar-se em um processo individualizado. Ou seja, a construção dos processos didáticos é realizada pelo professor Carlos sem interferência dos colegas e da escola. Essa postura solitária, que é entendida como a autonomia atribuída ao professor, possui a contribuição da direção da escola, a qual avaliza toda a construção do trabalho pedagógico, inclusive as “regras” criadas pelo professor iniciante para que exista um bom andamento da aula. Nesse sentido, o que a escola entende como liberdade para fazer o que quiser, na verdade, aparece no contexto da socialização como uma prática pedagógica individualizada.

Mollica (2010) observa que, na falta de apoio efetivo da escola, é possível perceber o comportamento de isolamento crescente, causando tristeza e um esforço pessoal que leva a insegurança; a sobrevivência aparece no momento em que o professor busca dar conta do isolamento docente. A autora compreende que esse isolamento é resultado da falta de intencionalidade efetiva da organização escolar para o processo de acolhimento no início da carreira docente. Contudo, quando a instituição apresenta uma política de colaboração para o processo de construção coletiva, os sentimento agradáveis aparecem com potência: alegria, entusiasmo, tranquilidade e acolhimento.

Existem, neste debate, duas questões que se contradizem e aparecem nas observações, onde percebi uma efetiva e constante manifestação do diretor da escola Azul pelos corredores da instituição, enquanto na escola Amarela essa interferência da direção não aparecia. O papel de controle ficava por conta da professora coordenadora de turno.

As primeiras impressões que estou tendo com a escola e com o professor iniciante alimentam a interpretação de um espaço com liberdade de atuação para o professor. Mas com grande participação da direção, tendo em vista que o diretor e a vice-diretora estão constantemente circulando no pátio, conversando com os estudantes e com os professores. Parece que o resultado disso é a participação espontânea e o respeito dos estudantes com os professores e com a disciplina de Educação Física. Não observei nenhum estudante fora da aula. Mesmo quando, após uma sessão rápida de alongamento, todos tiveram a tarefa de correr em volta da quadra de areia. Uma espécie de campo de futebol de areia, onde os estudantes jogam bola no recreio e na aula de Educação Física, e correm ao redor num formato de aquecimento global (Registro do diário de campo, 13 de março de 2012 – Azul).

Identifiquei que o início da docência é solitário quando não existe um mecanismo de socialização constituído *a priori* pela escola. Contudo, o professor Carlos alimenta a solidão do início da docência a partir de um processo de negação da importância do seu trabalho na escola. Mesmo com a direção apoiando as suas ações, o Professor Carlos se mantém desmotivado na prática educativa. Neste momento, é importante resgatar que esse professor não tinha em seus planos pessoais o ingresso no magistério na Educação Básica. Esse elemento passa a resultar no professor Carlos um auto isolamento docente, um distanciamento pessoal que ultrapassa o processo organizacional da escola. A escola aparece tentando construir espaços formativos embasados na coletividade, mas o percurso docente dos professores se distancia da proposta da escola.

Nesse sentido, a prática educativa dos professores é construída pelas impressões iniciais sobre as culturas, mobilizada pelos saberes disciplinares e curriculares. Os saberes da experiência aparecem na perspectiva temporal, cujo processo de caminhada faz o professor repensar as suas estratégias de ensino-aprendizagem. Esse movimento vem muitas vezes acompanhado pelo processo de experimentação do que dá certo e do que dá errado nas aulas, sempre levando em consideração o comportamento e o interesse dos estudantes. No caso do professor Carlos, as mudanças na estratégia de compreender o que é conteúdo necessário

para os estudantes partem dos seus próprios interesses docentes, enquanto que o PPP da escola é balizador para o trato pedagógico do professor Bruno.

Bossle (2003) observa que a organização do trabalho docente, nesta perspectiva embasado na socialização, sofre significativas interferências pelo cotidiano da escola, incluindo a própria intencionalidade pedagógica sobre o trato do conhecimento debatido no currículo construído pela RMEPOA. A implementação de novas propostas de ensino na RMEPOA, quando não acompanhadas pelos professores, gera dificuldades de compreensão e implementação por parte do corpo docente. Bossle (2003) propõe como solução para isso o investimento em tempo no qual os professores possam se reunir e discutir o planejamento embasado na proposta da SMED. A dissertação de Bossle (2003) destaca como ponto principal a necessidade da construção coletiva, onde a individualidade, consequente de um trabalho docente fragmentado e isolado, é fator determinante para as dificuldades no avanço sobre as propostas de planejamento pelos professores de Educação Física.

Marcelo Garcia e Mayor (2009) sugerem, para contornar as dificuldades de ambientação durante os primeiros anos de docência, espaços de reflexão que permitam realizar contrastes com diferentes experiências a fim de compreender, com o coletivo, a prática educativa dos professores. Nesse sentido, o processo de socialização, assumido em comum acordo 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.

Na tentativa de finalizar esta seção, volto a destacar um par dialético que aparece constante neste momento. De um lado temos um professor novato em uma escola com diferentes culturas, cujo trato pedagógico está mais preocupado com o comportamento dos estudantes. Nesse espaço, os professores reúnem-se em prol de um planejamento coletivo, mediado pelo professor de Educação Física iniciante, recebendo pouca contribuição da organização escolar. A socialização acontece para além da disciplina e da coordenação pedagógica. Do outro lado, temos uma escola preocupada com a formação permanente e com a construção de espaços para alicerçar o trabalho coletivo. Contudo, o professor iniciante é desmotivado pelo processo de autodesvalorização da sua prática educativa. Esse professor já fez

tentativas de avançar quanto ao trabalho coletivo, mas atualmente se organiza de forma isolada, deixando o debate coletivo distanciados. Contudo, o mesmo faz críticas a uma formação que não contribui para o seu fazer pedagógico.

O primeiro professor busca embasamento no saber da experiência e na prática coletiva. O segundo analisa a prática educativa com dificuldades embasadas nos saberes disciplinares e curriculares. Esses pontos mostram uma inserção diferente entre os dois professores de Educação Física; contudo, os caminhos iniciais, sobre os interesses na docência, aparecem como fundamentais na prática educativa desses professores. Uma questão que fica aberta é: Será que o presente do professor Bruno é o passado do professor Carlos? As informações pós-análise não permitem certezas, mas consigo identificar que as tentativas frustradas do professor Carlos junto a seus colegas na escola contribuíram para a identidade docente assumida neste momento histórico. Enquanto isso, a motivação do professor Bruno está no sucesso coletivo das suas aproximações com o contexto e a cultura escolar. O que se torna singular na construção da identidade é o processo amedrontado que o paradigma simplificador (MORIN, 2008 d), que embasa o currículo de uma formação voltada à racionalidade técnica, exerce sobre o fazer do professor no início da docência. O que e como ensinar assumem protagonismo em todo o discurso, e o distanciamento com os seus pares da mesma disciplina amplia tais dificuldades. Nesse sentido, entender os entraves que estão para além da prática educativa na escola é central neste capítulo. Portanto, alavanco o debate, aproximando a SMEDPOA às decisões distanciadas dos professores iniciantes.

## 9.2 A SMEDPOA COMO “MANTENEDORA” DAS DIFICULDADES DA PRÁTICA EDUCATIVA: CONTRADIÇÕES ORGANIZACIONAIS

Nesta seção, abordo com maior profundidade as entrevistas e algumas conversas informais que fizeram parte da pesquisa de campo. Destaco, como objetivo, mostrar a forma como a política educacional da SMEDPOA vem

influenciando o trabalho pedagógico do professor e construindo reflexões sobre o processo organizacional burocrático da educação brasileira.

Ao mesmo tempo que a SMEDPOA organiza formação generalista, possibilita espaços de trocas de experiências. Contudo, as críticas apresentadas pelos professores iniciantes refletem uma perspectiva que revela o fato de a necessidade formativa estar centrada no conhecimento sobre o que fazer e como fazer. Portanto, a expectativa de uma formação instrumental assume protagonismo, enquanto a formação reflexiva fica em segundo plano no processo formativo.

A organização educacional, aqui me referindo à SMEDPOA, reflete o distanciamento com as escolas e os professores. O que aparece é um debate constante entre os professores das escolas, no qual a sua prática educativa é envolvida pelas determinações da SMEDPOA.

A prática educativa do professor iniciante é recheada de debates, aproximações, mudanças de estratégias e proposições com os estudantes. Mizukami (1996), Tardif (2005) e Pimenta (2002) observam que a construção da identidade docente é repleta de altos e baixos, de “becos sem saída” de reformulações pessoais e profissionais. Contudo, o processo burocrático embasado em uma série de demandas (aprovação de um número expressivo de estudantes, manutenção dos estudantes na escola, etc.) assume uma simbologia de cobranças que recai sobre a prática educativa do professor. Carlos Marcelo (2010) reflete que a construção da identidade docente inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga por toda a carreira docente. Nessa perspectiva, a identidade docente não surge automaticamente como resultado da titulação; ela é construída e modelada, o que requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, conduzindo à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

O professor iniciante chegar à escola com a determinação característica do sentimento de descoberta, materializada na implicação dos saberes disciplinares e curriculares, os quais foram adquiridos na formação inicial, no envolvimento com a educação de um grupo de estudantes e no fazer parte de um corpo profissional. Ao mesmo tempo, esse professor depara-se com impeditivos legais que demarcam e limitam a sua prática educativa. Tal fato é encontrado, em primeiro momento, no

processo de avaliação do ensino-aprendizagem. Durante o trabalho de campo, aparecem, nas falas dos atores que compuseram os cenários estudados, comentários sobre a influência da SMEDPOA na prática educativa. As críticas despertam o entendimento de que o processo de organização da Educação Básica é distante das culturas escolares e dos saberes docentes.

Não adianta cobrar o que foi ensinado, no final do ano a SMEDPOA vem aqui na escola e aprova todo mundo. O único critério é a frequência mínima na escola. O pior é que os estudantes já tem o conhecimento sobre este processo (Entrevista com o professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

A fala reproduzida, que não é atribuída a apenas um professor, mas sim está presente nos comentários de todos com quem tive contato nos campos de estudo, é responsável pelo debate que tem a intencionalidade de fechar este capítulo, mostrando as aproximações entre os professores iniciantes e o sistema de organização (MORIN, 2008 a). Aqui busco defender a tese de que a organização, como um sistema complexo, na figura do sistema de organização educacional municipal, ao mesmo tempo que proporciona espaços de livre atuação, também delimita o papel do professor. Contudo, a falta de esclarecimento desse movimento conduz o professor no início da docência a uma série de lutas que, por esmero individual, fazem este tomar decisões solitárias e até desistir de seus atos educacionais.

Considerando que a construção do ser professor acontece também a partir das experiências adquiridas no período como estudantes na Educação Básica, é possível compreender que o futuro docente está encharcado de experiências muito antes da escolha da profissão. Mizukami (1996) observa que se tornar professor é um caminho que tem início nas primeiras vivências escolares. Portanto, é uma caminhada, uma trajetória de se conhecer, de compreender os outros e a própria formação. Para Freire (1996), onde há vida, há inacabamento, mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente, diferente do suporte animal que é espaço, e entre homens criou-se a linguagem, suporte este que inevitavelmente resultaria na comunicabilidade do interligado. Homens e mulheres são seres capazes de intervir no mundo, capazes de escolhas entre o bem e mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e

a “feitura” do mundo. Quer dizer, não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, decidir, lutar e fazer política.

O professor é responsável pelo aprendizado do aluno, o seu conhecimento técnico é parte desse processo; contudo, se o professor dar voz à sua autoridade através dessa qualidade, o aluno se reprime e o ato pedagógico deixa de ser democrático. O processo de ensino-aprendizagem de forma democrática apresenta um sentimento de cumplicidade professor-aluno. O aluno deve reconhecer a autoridade docente por si só, compreende que o conteúdo é importante e que a escola é parte desse conjunto.

O papel da autoridade democrática não é transformando a existência humana num calendário escolar tradicional, marcar as lições de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume (FREIRE, 1996, p. 105).

É através das experiências que os professores vão se construindo e reconhecendo a cultura escolar, a partir das aproximações com alunos, direção, funcionários e colegas de carreira docente. Essa socialização ocorre em todo contexto escolar, mas de fato torna-se de grande importância quando isso acontece a partir da organização escolar. Iannone (2006) procura definir a organização escolar como um conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objetivos comuns. É um coletivo humano coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder. É neste emaranhado cultural que analiso a organização escolar para além dos muros da escola. É importante pensar que a escola é submetida a um sistema organizacional maior, distante do ser e fazer dos professores, mas dominador e influenciador na prática educativa dentro dela.

Sabendo da dificuldade de conceituação, a singularidade do universo escolar e a complexidade de fatores que abalam a compreensão sobre a organização, busquei a definição de Hall (1994) quando o mesmo observa que uma organização é uma coletividade com uma fronteira relativamente inidentificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação. Essa coletividade existe em uma base relativamente

contínua em um ambiente que se compromete em atividades que estão relacionadas, usualmente, a um conjunto de objetivos.

Para Morin (2008 a), quanto mais a organização torna-se complexa, mais sua ordem mistura-se intimamente com a desordem, mais antagonismos e acasos desempenham papel no ser do sistema em sua organização. O paradigma da complexidade estabelece relação importantes entre ordem, organização, sistema e desordem. No campo da física, a constante análise dos sistemas desorganizados é debatida e refletida em relação à base da construção de organização gerada por sistema de ordem. O sistema que estabelece relação entre as partes e o todo representa o movimento simplificador de condução dos caminhos embasados no racionalismo instrumental. Nesta relação entre o todo e as partes, que aparece em toda a obra de Edgar Morin, o processo hologramático mostra que as partes não correspondem apenas ao todo, mas sim a elas mesmas, na tentativa de compreenderem isoladamente e em conjunto. Nesse sentido, os elementos se cogerem e se organizam no processo relacional entre a organização e o todo.

Os elementos devem então ser definidos ao mesmo tempo nas e pelas características originais, nas e com as inter-relações às quais eles participam, na e com a perspectiva de organização em que eles se dispõem, na e com a perspectiva do todo em que eles se integram. Inversamente, a organização deve se definir com relação aos elementos, as inter-relações, ao todo e assim por diante (MORIN, 2008, p. 159).

O sistema de organização escolar é agente orgânico no processo de construção do ser docente. Durante uma reunião do conselho de classe de uma das turmas onde o professor Bruno é regente (uma espécie de líder docente, que responde pela turma e passa a ser “porta voz” e mediador entre direção e estudantes), foi possível perceber as relações que os professores traçam com os estudantes. O debate entre os professores de uma determinada turma, que estava centrado no processo de ensino-aprendizado e na prática educativa, deu lugar a uma onda de relatos sobre a autonomia que os professores possuem sobre o seu trabalho. Isso tudo devido ao processo de gerência que a SMEDPOA exerce sobre as decisões da prática educativa dos professores no interior da escola.

Nesta perspectiva, na tentativa de normatizar as ações desenvolvidas no interior da escola e de organizar o processo de ensino-aprendizagem, o sistema educacional estabelece uma ordem, cujo ponto central é suprimir qualquer modelo

“anárquico” de trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2005). O resultado desse modelo é a construção de normas e leis que regem o ser e o fazer no interior da escola. Portanto, compreendo que a ordem é regida pela intencionalidade de reprimir a desordem. Ao compreender que a ordem é regida por um sistema de organização, em um modelo recursivo, os professores passam a compreender o distanciamento entre a sua perspectiva educacional e o que é esperado pela SMEDPOA.

Cenário: todos os professores estavam ao redor da mesa, a coordenadora pedagógica sentada em frente ao computador com a função de digitar o parecer dos estudantes. Cada professor com as anotações da turma e com a avaliação de cada aluno (A - atingiu os objetivos do trimestre; AP - atingiu parcialmente; NA - não atingiu). O primeiro ponto de discussão foi relatado pelo professor de Matemática. O professor expressou a sua indignação com a decisão da SMEDPOA em liberar um dos estudantes, que seguidamente é encaminhado para a direção devido ao mau comportamento em sala de aula, para sair às 10 horas da escola e ir para casa. Apareceu um componente que ainda não tinha me dado por conta, é a pouca frequência dos estudantes na escola. Muitas reclamações foram apresentadas, mostrando a falta de interesse da família e a pouca frequência dos estudantes. Para avaliar este quesito, existe uma ficha de encaminhamento do aluno infrequente para o conselho tutelar (FICAI). Parece ser uma decisão unânime em vários casos. Contudo uma questão apareceu paralelo ao FICAI, a Bolsa Família<sup>17</sup> (Registro do diário de campo – 28 de agosto de 2012).

O debate apresentado no conselho de professores estava centrado no processo reclamatório sobre o comportamento dos estudantes e as dificuldades na gestão da organização da prática educativa. Houve a construção de um espaço de reclamação sobre os estudantes e o sistema educacional. Esse debate foi envolvido por uma perspectiva tradicional de compreender a educação, contudo, o que sobressai no discurso são as interferências do sistema de ensino sobre a prática educativa dos professores.

Os professores relatam que a primeira interferência da SMEDPOA sobre a escola está no sistema de organização do processo avaliativo.

Que seria você [...] pô quando você vê que um aluno teu está infringindo todas as normas, que precisa encaminhar, mesmo rodar de ano, não

---

<sup>17</sup> O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais, e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. (fonte: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>, acesso: 03 de setembro de 2012).

aprendeu nada, não produziu nada, respondeu o ano inteiro, então o aluno não foi nada, geralmente no fim do ano a gente reprova, só que aí a vem a SMEDPOA que comanda tudo, e aprova o aluno. Mesmo não tendo conhecimento nenhum então isso aí destrói inclusive a ética do professor (Entrevista com o professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

A gente chega no conselho de classe e discute, muitas vezes até os professores dizem, tá, esse é “caso perdido”, vamos passar ele porque vai bater na SMEDPOA e vai voltar. Todos os casos que são de manutenção, a SMED julga, e manda passar 90%. Então essa é uma queixa muito comum na escola, todo o ano se ouve isso, todo o tempo que eu estou lá escuto isso aí. Não adianta tu reprovar, porque a SMEDPOA vem e manda passar. É política educacional, eles implantaram um sistema de ensino ciclado, só que não sei, parece que, é coisa de Brasil, implantar as coisas assim meio pela metade, não se aprofundar nas metodologias. Ah, o ensino ciclado é assim, muda o nome da série, não é mais 1ª e 2ª, é A10, A20, porque é por ciclos. Não faz diferença nenhuma, mas agora se chama B10 em vez de 3ª série, e aí não é mais reprovado, é retido ou mantido, basicamente o que muda é isso aí, só que ideia do ensino ciclado é que o aluno tivesse um acompanhamento, ele pode até avançar se ele não cumpriu o objetivo deles daquele ano mas tem uma perspectiva, tem um pouco mais de dificuldade mas pode avançar com acompanhamento, um reforço. Lá tem, a escola oferece um laboratório de ensino, um lugar de aprendizagem, que é justamente para aula de reforço. Então todo o aluno que é retido, ele é automaticamente encaminhado para o laboratório, só que os pais não mandam, não estão nem aí, não acontece nada. Em via de regra é isso, vem a SMEDPOA e manda ir adiante (Entrevista com o professor Carlos - 17 de outubro de 2012).

As decisões que a SMEDPOA toma para reduzir o número de retenção de estudantes na escola interfere na autonomia dos professores e na construção do processo de ensino-aprendizagem. Essa política de aprovação que o sistema de ensino assumiu é balizada pela perspectiva de condução do processo avaliativo internacional. A ideia de redução do número de repetências e da manutenção dos estudantes dentro da sala de aula é representada pelo índice da Educação Básica e pelo próprio estímulo, através do Projeto Bolsa Família.

Günther (2006) observa que as relações de poder no interior do sistema educacional estabelecem que a SMEDPOA assume a identidade de órgão central na tomada de decisões nas culturas escolares. Esse sistema de organização recebe interferência pela situação política partidária que estabelece as normas assumidas na educação municipal, levando em consideração a ideologia política de um determinado momento histórico.

O grande problema vem de fora, que e a questão do Governo, eles acabam achando que o professor tem que dar conta de tudo, de todas as funções é o professor. Se o aluno não tá na escola [...] então a gente fica

amarrado, a gente fica sem ter o que fazer com ele. A Secretaria que está a serviço do Governo, e sempre tá mudando, sempre em transição. Então é uma propaganda política, o setor acaba sendo uma propaganda política, ele não quer dados de alunos que reprovam, por números né, de política, então acaba desvinculando toda uma regra, uma escola, um setor que tá ali para ajudar, e na verdade tão achando que estão, por fazer política tão avançando um aluno que talvez se tivesse mantido, estaria no nível certo dele de conhecimento, teria mais uma chance para poder aprender, cada vez que vai progredindo fica mais difícil de retomar (Entrevista com o professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

O professor Bruno, ao perceber que esse debate é presente na escola, assume uma crítica interessante. Durante uma entrevista, debatemos sobre alguns problemas relacionados ao comportamento dos estudantes, dentro e fora da escola. Conforme já relatado no capítulo sobre as decisões metodológicas, a escola reflete o emaranhado que forma a cultura local. Nesse sentido, faz parte do cotidiano escolar o uso de drogas ilícitas, presença de brigas próximas à escola, arrombamentos, assaltos envolvendo os estudantes. Nesse sentido, Bruno é enfático:

Eu comento muito, a filosofia do *da nada*. “*Danado, é da nada*”, que o aluno vai por qualquer instância por indisciplina por desrespeito ao professor, isso não dá em nada, ele vai para algum setor e ele volta. No que ele volta, todos aqueles que estão ao seu redor acabam se comunicando, e aí o que eles vão comentar entre si? Ah fulano, eu fui lá fiz tudo isso aqui e não *deu em nada*, chutei a porta do diretor e não deu em nada. Na verdade não é culpa de ninguém dentro da escola, todos fazem o seu papel, até encaminhar para última instância, suspensão (Entrevista com Bruno - 16 de setembro de 2012).

Essa perspectiva e avanço no debate do professor Bruno sobre a forma de ver e pensar o estudante e a escola mostra que o processo de desvalorização do professor está envolto do processo de valorização das decisões organizacionais.

Marcelo Garcia (2010) observa que os professores iniciantes precisam de ideias e habilidades críticas, bem como disposição de refletir, avaliar e aprender sobre o ensino, para assim poderem sempre melhorar como docentes. A organização escolar também tem um grande papel na socialização do professor, principalmente no processo de incentivar o iniciante, dar o apoio necessário para que ele possa se estabilizar dentro da organização, ou seja, um processo de monitoramento sobre o início da docência. Contudo, para o autor, não é isso que acontece, pois, para esses iniciantes, as escolas muitas vezes oferecem as turmas mais difíceis, os espaços e os materiais mais precários. As situações melhores, geralmente, são do professor que está há mais tempo na escola e ele socializa esse

espaço/material a partir do seu interesse pessoal, fazendo, assim, existir uma relação de poder entre os mais experientes e os iniciantes.

Os professores iniciantes em geral não são chamados a debater as questões pedagógicas das escolas, eles simplesmente são arremessados nas salas de aula e a eles são impostas várias questões e normas que envolvem essa organização, mas sem fazer nenhuma pergunta, simplesmente impondo regras. Em sua dissertação de mestrado, Perin (2009) afirma que, na organização escolar, todos os envolvidos no processo educativo devem participar de discussões pedagógicas, pois os trabalhos são realizados no ambiente escolar, e não somente nas salas propriamente ditas.

Assim, a organização escolar se faz presente no cotidiano dos professores, portanto, parece importante que o professor iniciante esteja inserido no contexto para buscar um melhor entendimento sobre a cultura escolar. A organização tem como função abrir espaços e buscar cada vez mais meios de socialização com os docentes que estão em início de carreira. Contudo, o interesse político que ampara o sistema de ensino brasileiro conduz o professor iniciante a uma crítica relacionada às decisões tomadas no interior da escola.

Desde que eu cheguei acho muito complexo dar conta de tudo, eu acho que o pessoal tem se empenhado, cada um no seu setor, para mostrar que aquilo ali é uma escola, não um parque de diversão. Só que, às vezes, ou melhor, sempre, a gente acaba esbarrando na impotência das leis, por mais que a gente faça o nosso trabalho de educador, até de civilizador, mostrar regras básicas de cidadania de tudo que muitos não tem, acho que a gente sempre esbarra numa falta de amparo, aí vem do Governo mesmo (Entrevista com o professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

Acho que bastante porque a gente sente essa carência, o quanto que mudou na questão disciplinar. Até conversando com outros professores, acho que em tudo a escola mudou. O principal, assim é que a sociedade inventou muitas leis de direitos, e quase nada de deveres, então hoje em dia a criança tem tudo o que é seu direito e não tem dever, não tá aprendendo as regras da sociedade, não tá aprendendo cidadania, não tá progredindo. Então a tendência ao respeito é cada vez menor, eles é que estão certos, e o adulto que está errado. Acho que esse é o grande problema (Entrevista com o professor Bruno - 16 de setembro de 2012).

Ao mesmo tempo que acontece essa crítica à SMEDPOA e à política educacional que faz parte dos debates dos professores, o professor Carlos relata que a escola, através da direção, compra a briga a favor dos professores. É o respaldo que o diretor da escola Azul diz dar aos professores de sua escola. O

contrário acontece com a escola Amarela, quanto a isso, as críticas dos professores relatam o descaso da direção com o que acontece no trato do conteúdo.

É desanimador, é desestimulante, tu pega um aluno que não fez absolutamente nada o ano inteiro, e ele vai adiante, simplesmente porque ele foi as aulas, porque o que a gente consegue. Os alunos que não fizeram nada, não cumpriram nada, e que a gente consegue fazer ele repetir de ano, muitas vezes é porque ele teve faltas. O cara da SMEDPOA jogou limpo, disse para tentarmos analisar o número de faltas delas, se não for por falta, elas vão aprovar. Aí tu te sentes desautorizado, porque tu pega uma geração que já não dá muita bola para as atividades na escola, já não se interessa muito por nada, pelo menos nada que se trabalhe na escola, qual é a carta que tu tens na “manga” para exigir deles o mínimo de empenho? Tem que colocar eles na “obriga”. Eu chegava, começava a aula e sentava alguns em um canto, outros diziam que não iriam fazer a aula. Eu questionava e a resposta vinha acompanhada por uma pergunta: Por quê? Ah não estava afim. Fiz o contraponto afirmando que iria dar um NS, e a resposta foi bastante tranquila: Tá bom (Entrevista com o professor Carlos - 17 de outubro de 2012).

Carlos Marcelo (2010) observa que os estudantes são o centro da motivação dos professores. A motivação para ensinar é intrínseca, ligada fortemente à satisfação por conseguir com que os estudantes aprendam, se desenvolvam, evoluam e cresçam. Essa identificação tão intensa dos professores com os estudantes faz com que algumas inovações derivadas de certas reformas educativas, que levam à redução de tempos de docência direta para habilitar tempos de trabalho em equipe docente, sejam percebidas por alguns professores como tempo que está sendo subtraído da dedicação a seus estudantes.

Nesse sentido, se um professor iniciante, muitas vezes repleto de dúvidas e medos, não encontrar, nesse primeiro momento, o apoio necessário para dar conta da sua prática educativa, pode ser levado a um processo de desmotivação na carreira. Nessas condições, o professor não consegue dar continuidade ao seu trabalho ou pode até permanecer no contexto escolar, mas não com a mesma “garra” e motivação pela docência, processo esse chamado de desinvestimento pedagógico (MACHADO et al., 2010).

O processo de socialização influencia a construção de identidade docente, pois é nesse período que o professor começa a trocar experiências, a fazer acordos, conhecer os alunos e também inicia a compreender a organização escolar. O sistema de ordem e organização apresenta papel preponderante no processo de construção do ser docente. Para Medeiros e Conceição (2012), nesse ponto, o

reconhecimento do sistema de ordem, organização e desordem aparece como elemento necessário durante a formação inicial.

O choque com o real aparece novamente no início da docência, no momento em que os professores deparam-se com a tentativa do sistema organizacional organizar e adequar as necessidades das políticas avaliativas da educação brasileira. Nesse sentido, as disciplinas criticadas pelos professores que se demonstraram distantes do campo de conhecimento específico da disciplina (tema tratado no Capítulo 7) assumem protagonismo nesse movimento reflexivo. Temas geradores dos debates centrais da educação no âmbito municipal, estadual e nacional, com a reflexão de suas respectivas legislações, são significativos para compreender como se configura o trabalho docente no campo do real, ou seja, como as ações e os temas tratados na formação inicial materializam-se como uma perspectiva possível na cultura escolar.

Refletindo sobre o ambiente de profissão, o docente conseqüentemente irá carregar uma bagagem muito grande, na qual terá interligado a sua prática educativa do dia a dia junto com a reflexão crítica da mesma. Ao falarmos em prática educativa, Marcelo Garcia (2010) acredita que as experiências práticas contribuem para formar melhores professores.

Marcelo Garcia (2010) afirma que a experiência não é sinônimo de formação; para o autor, a experiência está ligada às reflexões obtidas da mesma, pois de pouco adianta muitas experiências se não houver um momento de debate e entendimento sobre elas. Assim, tudo depende da qualidade desse experimento, ou seja, não é satisfatório ter apenas uma experiência, mas sim uma boa vivência que se possa aproveitar para tirar de lá muitos aprendizados.

É preciso refletir sobre as relações entre o conhecimento e a prática. Marcelo Garcia (2010) diferencia o conhecimento “para” do conhecimento “na”. Ele enfatiza que o conhecimento “para” serve para organizar a prática, ou seja, conhecer conteúdos, teorias educacionais e estratégias de ensino. Por outro lado, o conhecimento “na” coloca em ênfase a análise sobre o ato de aprender a ensinar, ou seja, aquilo que os professores conhecem está explícito na prática, na reflexão sobre ela.

Reali, Trancredi e Mizukami (2008) fazem observações sobre as divisões da aprendizagem docente, mostram que são as que antecedem a formação inicial, a relativa aos primeiros anos de inserção profissional e a relacionada ao desenvolvimento profissional. Então, ao falar-se de ensino, não há necessidade de falar de dois conhecimentos: o formal e o prático, e sim falar do conhecimento que se constrói coletivamente dentro de comunidades formadas por professores trabalhando em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de pesquisa colaborativa (MARCELO GARCIA, 2010).

Tendo em vista que o processo de formação inicial é de extrema importância para todos os docentes, fica claro que os professores necessitam de mais ajuda depois da formação inicial, no processo de inserção na docência, no período em que estão iniciando, pois é justamente nessa fase que se encontram com mais insegurança, medos e angústias.

É essencial pensar em professores experientes, professores preparados para um aprendizado ao longo de toda vida, pois as condições da sociedade mudam a cada momento e, assim, requerem pessoas que saibam conciliar a competência com a capacidade de inovar (MARCELO GARCIA, 2010). O conhecimento está em constante mudança e, dessa maneira, os professores devem acompanhá-lo pois, se esses conhecimentos mudam, precisam de um novo aprendizado, tendo em vista que o contexto também sofre mudanças, e o professor precisa passar isso para seus alunos.

Marcelo Garcia (2010) fala sobre as contribuições dos professores experientes no processo de construção da identidade do professor iniciante. Tal fato está relacionado ao grande nível de conhecimento em exercício docente, o que não se adquire de forma natural, e sim requer uma atenção especial e leal, sendo isso às vezes deixado escapar pelos iniciantes, justamente por não terem ainda a capacidade de agregar reflexões sobre os seus conhecimentos.

Os debates apresentados pelos autores refletem a tentativa de ampliar o processo de autonomia docente a partir da construção de espaços de socialização, balizados pela escola como organização protagonista e responsável pela prática educativa do professor. Esses elementos tomam amplitude no momento em que os professores passam a reconhecer a escola como campo de atuação docente,

portanto, responsabilizam-se pela condução das suas práticas educativas na cultura escolar.

O professor Carlos é o que demonstra maior dificuldade de compreender a sua prática educativa e estabelecer que a SMEDPOA tem grande responsabilidade na construção de meios mais avançados para amparar o trabalho do professor. As dificuldades desse professor também aparecem como reflexo dos interesses docentes que emergem ainda durante a formação inicial.

Se é para dar aula na escola, eu prefiro sair da carreira no campo da Educação Física (Entrevista com o professor Carlos - 17 de outubro de 2012).

O professor Carlos, diferente do professor Bruno, que busca refletir sobre a sua prática educativa, demonstrou-se mais suscetível às dificuldades do cotidiano do seu trabalho. Não querer ser professor na Educação Básica, tecer críticas sobre o processo formativo inicial (segundo o professor Carlos), que pouco contribuiu efetivamente para o fazer pedagógico, estabelecer comparações entre a prática educativa na escola e o seu trabalho como *personal trainer*, tudo isso fez com que o Carlos tomasse uma decisão que iria mudar a sua vida. O percurso docente do professor Carlos alavanca uma série de acontecimentos que são ampliados pelas críticas à SMEDPOA.

Durante uma conversa realizada nas visitas para observação na escola Azul, o professor Carlos relatou um desentendimento com um estudante. O fato aconteceu no momento em que o professor liberou os estudantes para a chamada aula livre, ao fazer uma repreensão sobre o comportamento do estudante que estava chutando uma bola. A reação do professor foi o “encaminhamento” do estudante à direção da escola. Contudo, a reação da direção foi a de amenizar a situação e não repreender o estudante de forma documental, mesmo apoiando a ação do professor Carlos. Foi nesse momento que o professor Carlos relatou:

Estou pedindo “pinico”, não aguento mais. Estou acostumado as pessoas me procurarem e pagarem para fazer aula comigo. Seja na academia ou como *personal trainer*. Aqui eu tenho que implorar para fazer alguma coisa. A escola não consegue fazer nada. Os estudantes não querem nada com nada. A SMEDPOA aprova todo aquele que pensamos não ter condições. O estudante sabe que não precisa estudar (Comentário do professor Carlos - Registro do diário de campo – 19 de setembro de 2012).

Esse foi um dos últimos momentos em que observei o professor Carlos dentro da escola Azul. O processo de deterioração do trabalho do professor iniciante, que também foi relatado sobre o professor Bruno, foi encarado pelo professor Carlos de uma forma diferente. Os desejos iniciais, que possuem origem na formação inicial, cujo foco foi a mobilização de saberes para o trabalho da educação não formal, somados ao sentimento de sobrevivência estimulado pelo processo de negação à docência na Educação Básica, levaram o professor Carlos a um desinvestimento docente. A consequência disso foi o abandono da escola e da carreira como docente na Educação Básica.

O formato de organização e regência do trabalho docente junto à cultura escolar demonstrou-se como o fator que mais contribuiu para o processo de sentimento da sobrevivência, no início da docência. A falta de autonomia dos professores e as dificuldades de reconhecerem-se como responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem faz com que os professores sintam-se aprisionados no interior da escola. Os relatos, que aparecem no processo de garimpo das informações, mostram críticas sobre a forma como a SMEDPOA faz a regência do trabalho do professor.

## CAPÍTULO 05 - CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Entendo que o encerramento de um estudo de tese de doutorado é um processo de desistência do pesquisador sobre as reflexões e tensões encontradas no campo em um determinado tempo. As atividades reflexivas e argumentativas foram intensas. Tão intensas quanto o processo de construção desta tese de doutorado.

O relato desta investigação iniciou em 2009, quando ingressei no curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. Um objetivo traçado ainda durante a graduação e alimentado, em diversas vezes, pela participação em eventos e grupos de discussões sobre escola e formação de professores. Mesmo realizando uma formação generalista, cujo foco não estava muito claro, busquei compreender e aproximar meus estudos sobre a cultura escolar. Este caminho foi embasado na autonomia, assim como no auxílio dos meus colegas docentes colaboradores da pesquisa. Nesse sentido, a autonomia docente é presente em todo o processo de tornar-se professor. Autonomia nas escolhas e nos caminhos, que no futuro mostram as limitações formativas quando no ingresso em áreas de atuação pelas quais não se teve o mesmo interesse durante a formação inicial.

É nesse contexto que este estudo aparece na construção da minha identidade docente, no tornar-me professor. Com isso, passo a justificar e ratificar que a pesquisa em ciências sociais não é neutra, o pesquisador é constantemente influenciado por sua história, suas experiências, suas formas de ver e compreender o mundo vivido.

Durante os quatro anos de curso, passei a compreender um mundo distante. Passei a transitar em uma cidade, com distâncias que iam além do conhecido, em locais atípicos, com pessoas que tinham muito o que contar. Foi nesse cenário que compreendi que o tornar-se doutor não se limita à construção de uma tese de doutorado, mas é um caminho que tem início no processo de pesquisa, na construção das perguntas e no entendimento da complexidade e do emaranhado cultural que faz parte da formação do pesquisador.

Estudar a RMEPOA foi de fato um grande desafio, uma decisão corajosa, que me fez ir além dos limites territoriais que estava habituado. Contudo, o movimento de compreender as culturas docentes em duas escolas de POA foi facilitado pelo constante estranhamento que tive sobre o campo. As escolhas sobre o que ver, sobre com quem pesquisar e onde pesquisar fizeram parte do esforço de decisão de um pesquisador curioso, com muitas perguntas a fazer no campo.

O contraponto deste processo foram as condições objetivas que tive para a construção do conhecimento. O deslocamento de outro estado para investigar com os professores das escolas de POA foi um dos pontos que estabeleço como dificultadores do processo formativo. Contudo, ser professor em curso de formação de professores (atribuo maior relevância à experiência com o estágio curricular supervisionado na Educação Básica) foi fonte para construção das perguntas que fizeram parte desta tese. Compreender, na realidade concreta, o que passam os professores no início da docência alimentou os questionamentos da pesquisa.

Associado a esses fatores, confio ao ingresso no Grupo de Estudos F3P EFICE o suporte necessário para debater, refletir e compreender com maior avanço a RMEPOA. O exposto é justificado pelas pesquisas e pelos esforços dos colegas desse grupo para entender o que fazem, como fazem e com quem fazem os professores de Educação Física. Foi com esses colegas que entendi o que Paulo Freire observa: o caminho se faz caminhando. Ao mesmo tempo, compreendo o que Edgar Morin destaca, no momento em que percebe o sujeito como membro de um contexto de trocas de experiências. Nesse sentido, fazer parte efetivamente de um grupo social é compartilhar angústias, limitações e construções.

A construção de uma tese embasada em um paradigma de compreensão do conhecimento e do mundo, que trata da complexidade como uma rede de ligações entre o todo e as partes, contribuiu para avançar sobre a minha própria prática educativa. O paradigma da complexidade mostrou que os elementos que compõem o processo de tornar-se professor são recursivos. Estabelece ligações diretas entre os sujeitos e as relações com a cultura que os constituem. Elementos formativos, espaços e escolhas são oriundos de uma rede cujo paradigma da complexidade passa a ser a lente epistemológica do pesquisador.

Esta tese de doutorado é um relatório de um processo de pesquisa sobre o processo de tornar-se professor no período de início da docência na RMEPOA. Não considero um momento de encerramento da tese, mas sim um momento transitório, cujo objetivo é apresentar a sistematização da descrição densa sobre a realidade que abarcou a cultura escolar e docente. Portanto, compreendo que o entendimento sobre este tema é contínuo, que esta pesquisa não é inferencial, que contextos e culturas diferentes apresentam elementos singulares e comuns. Ao mesmo tempo, afirmo que os contextos e os professores estudados não merecem comparações, mas sim referências. Cada sujeito fez escolhas a partir de suas histórias de vida pessoal e profissional.

Acompanhado a isso, o esforço de leitura sobre o campo foi alimentado pela constante busca e materialização dos referenciais e marcos teóricos que embasaram meu percurso como professor e pesquisador. O resultado desse processo está apresentado em dois capítulos do referencial teórico. O primeiro mostra a busca pela compreensão sobre o que fazem os pesquisadores do Grupo de Estudos F3P EFICE, e o segundo, uma busca avançada sobre a produção do conhecimento relacionado ao tema desta tese: o início da docência.

O trabalho de campo, embasado na etnografia educacional crítica, foi o ponto de maior relevância na construção do ser pesquisador. Compreender a importância da etnografia, na sua mais avançada consulta sobre a cultura escolar, contribuiu para compreender a influência de diferentes espaços e sujeitos sobre o tema de investigação. O etnógrafo “inscreve” o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente.

Todo esse processo foi primordial para responder o seguinte objetivo geral: Compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir da socialização que estabelecem com a cultura escolar, em duas escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS.

Na perspectiva de descrever os caminhos percorridos que embasam a escolha pela carreira docente dos professores de Educação Física no início

docência, esta tese mostra que as escolhas pessoais e a mobilidade do currículo, cujo objetivo é a formação no campo da Educação Física, proporcionaram a mobilização de saberes que eram de fato de interesse pessoal em um determinado momento histórico. Estes fatos destacam como os professores de Educação Física apropriam-se dos saberes docentes e como estes são mobilizados na prática educativa.

O entendimento sobre os movimentos que tensionam as relações da cultura escolar com o desenvolvimento docente dos professores de Educação Física iniciantes, aparece no debate sobre o distanciamento entre teoria e prática, que emerge quando o professor depara-se com a diversidade cultural na sua prática educativa. Portanto, considero que a formação inicial generalista, no que tange à construção de possibilidades e à emancipação docente, dá conta do processo formativo do professor. Contudo, no que se refere à formação para a prática educativa, não consegue ir além do debate técnico-instrumental racionalista, o qual fragmenta o currículo e distancia-se do debate sobre a cultura escolar e a cultura docente.

Esse movimento de ingresso na docência mostra que de fato o caminho que os professores iniciantes constroem não é linear, não é categorizado *a priori*. O percurso do professor no início da docência é um elemento conduzido por fatores socioeconômicos de uma sociedade permeada pelo capitalismo, cujo trabalho sofre com a intensificação, e o professor recorre a mudanças drásticas na sua escolha inicial de atuação profissional. Nesse sentido, a proposta é entender o início da docência como um fenômeno que é construído por uma teia de relações (complexidade) que interliga elementos sociais, culturais, de formação pessoal e de atuação em conjunto com outros sujeitos. Esta tese mostra, nesse sentido, que, 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.

Na intenção de compreender a construção da identidade docente de professores de Educação Física iniciantes na carreira docente a partir da socialização com o seu mundo de trabalho, observo que o processo de tornar-se professor, no contexto de discussão sobre a caminhada entre a formação inicial e o

ingresso na carreira docente, apresenta em uma realidade estudada algo que chamo de “ponto de resistência”. Isso significa que o professor, mesmo se mostrando com dificuldades quanto à mobilização dos saberes disciplinares e curriculares, desenvolve a intencionalidade na sua prática educativa centrada no PPP da escola e no processo de aproximação com os sujeitos deste emaranhado cultural. O professor, nessa relação orgânica com a cultura docente, passa a compreender-se como elemento construtor que se deixa mobilizar pelas experiências da sua prática educativa. Nesse sentido, passa a construir a sua identidade, moldada pela rede de relações que estabelece com o contexto escolar.

Acompanhado a isso, o processo de construção de laços orgânicos com a cultura escolar ultrapassa o processo de domínio que o sistema organizacional desenvolve sob a prática educativa do professor. Entendo que a influência negativa que a SMEDPOA exerce sobre o trabalho do professor não é intencional, tanto que o professor imerso na cultura escolar consegue fazer debates críticos e movimentar-se com maestria. Por consequência, o trabalho do professor passa a assumir importância na cultura escolar, a ponto de modificar as rotinas e estabelecer mudanças paradigmáticas na instituição de ensino.

O contrário aparece com a tentativa de o professor iniciante subjugar a cultura escolar e referenciar como elemento central na formação dos estudantes aquilo que é certo, que é mais importante para o professor. Portanto, aparece uma relação distante entre o fazer docente e a cultura escolar. Nesse sentido, é constituída como elemento central a retomada dos conhecimentos encontrados nas experiências pessoais enquanto estudante na Educação Básica e universitária, para embasar o fazer pedagógico na escola. Identifiquei que essa postura sobre a prática educativa leva o professor a uma constante tentativa de sair do sentimento de sobrevivência (HUBERMAN, 1995), sendo refém de um trabalho que não o agrada, que não alimenta expectativas de avanço pessoal e profissional.

Para Morin (2005b), mesmo que os professores encontrem-se em situações de morosidade, rotina, subserviência e embrutecimento, é importante que eles acreditem e apresentem predisposição para a superação desse entrave. Portanto, cabe ao professor o início da reforma, devendo ir à busca de sua formação necessária para essas transformações. O professor, individualmente, precisa buscar

sua formação necessária para essa transformação. É preciso persistência por parte dos professores; mesmo que a escola resista à mudança, chegará o dia em que suas ideias vingarão. Esta perspectiva não busca atribuir ao professor a responsabilidade absoluta sobre a prática educativa docente, mas apresenta pontos de reflexão sobre a representação do professorado a partir da cultura docente.

Tardif (2005, p. 235) observa que “[...] os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, na maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor”. A proposta formativa instrumental aparece com potência nesta tese. A formação técnica é amplamente apresentada e pautada no início da docência. O professor se forma no processo de busca do como fazer frente aos estudantes. Para Pimenta (2002), a formação de professores não pode se restringir ao campo aplicado das ciências da educação, apontando como caminho a construção de saberes docentes a partir das necessidades pedagógicas. O caminho emergente está em tomar a prática educativa como uma prática social, reinventando os saberes pedagógicos.

As análises e as interpretações das informações mostraram que a Educação Física na escola é uma prática social e tem relação com o significado que os sujeitos, com ela envolvidos, outorgam. Dessa forma, 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. Este estudo apoia que a experiência é pessoal, os sujeitos de um determinado espaço cultural constituem-se como tal a partir das relações compartilhadas. Silva (2007) discute esse movimento com a temática sobre a identização, ou seja, os professores constroem-se no coletivo dentro da cultura escolar e assumem posturas singulares de acordo com as experiências tidas como significativas.

O estudo trouxe reflexões que apoiam a compreensão do trabalho docente para além dos muros da escola e considera o professor iniciante como um trabalhador da educação; portanto, estudar esse sujeito é analisar contextos socioeconômicos que embalam a sua prática educativa. Estudar o professor iniciante é visitar as mazelas sociais que o sistema capitalista cria e recria e é compreender o

trabalho na sua essência, buscando analisar a intensificação e a lógica que a organização social atribui à escola.

O que é interessante para o professor? Essa é uma questão bastante importante para ser realizada antes de propor qualquer tipo de formação continuada. Os assuntos que os professores esperam que sejam tratados são aqueles que fazem parte da sua rotina escolar, do seu trato pedagógico. Propor algo fora dessas temáticas é perigoso, pois pode dificultar o professor de encarar a proposta como algo necessário. Contudo, o que esperam os professores são formas de como fazer ou um debate para analisar o que é feito? Penso que as duas formas de analisar o cotidiano e a prática pedagógica são importantes. Porém os professores precisam estar preparados para encarar um debate mais avançado sobre o que fazem na escola.

Como forma de encerrar este estudo, reapresento a questão de conhecimento que foi construída e embasou todos os passos dados no caminho desta investigação: **Como os professores de Educação Física, iniciantes na carreira, constroem sua identidade docente a partir dos processos de socialização vividos na cultura escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS?**

Penso a identidade docente como um processo, um percurso, um caminho que se faz com as experiências na e da cultura escolar. A construção dessa identidade não aparece em um período específico, mas é apoiada e constituída durante toda a vida de professor. No caso desta tese, no início da docência, compreendi que o fazer dos professores colaboradores é acompanhado pelas mudanças sociais, culturais e econômicas. Uma particularidade, correspondente à Educação Física como área de conhecimento, está relacionada ao currículo no qual estes professores (Bruno e Carlos) desenvolveram a sua formação inicial. A mobilidade de tratar saberes com a autonomia que a formação inicial proporcionou possibilitou uma amplitude de conhecimentos e experiências que contribuíram para o ingresso na docência na Educação Básica. A diversidade cultural que os professores experienciaram possibilitou a construção de críticas, comparações, reflexões e compreensões sobre a cultura escolar, no momento em que passaram a ressignificar a sua prática educativa.

Acompanhado a isso, o fato de existir uma amplitude de conhecimento sobre a diversidade cultural das escolas facilita a condução de uma prática educativa mais avançada. Isso se reflete na construção da identidade docente do professor Bruno, que recordava constantemente a sua experiência em outra escola, cuja realidade sociocultural era parecida. Mas, ao se reportar às vidas dos estudantes, demonstrou habilidade para identificar que cada realidade é distinta e que, para compreender o seu trabalho como professor, é preciso compreender o todo no qual está inserido.

O todo e as partes, os elementos recursivos que estabelecem relações entre os sujeitos, o sistema, a organização, a desordem e a ordem aparecem nesta tese na figura da comunidade escolar, da escola e da SMDEPOA. Na tentativa de organizar as ações, a SMEDPOA estabelece relações que determinam a forma de fazer e pensar a educação municipal. Essa organização constitui no sistema recursivo no qual a ordem é balizada pelos aspectos legais que gerenciam o sistema educacional.

No processo de finalização, destaco que cada realidade é diferente, que cada sujeito é distinto. Nesse sentido, entender a identidade do professor é compreender temporalmente as relações estabelecidas dentro da cultura escolar, relações que constituem a cultura docente. As escolas estudadas e a forma como fui acolhido pelas culturas foram primordiais para o desenvolvimento do estudo. Mesmo quando recusada a realização da investigação na SMEDPOA, fui acolhido por outros sujeitos e, assim, acompanhado para a construção de uma pesquisa que fosse de fato relevante para a educação municipal de POA.

A aproximação da universidade com a escola é necessária, não para que sejam realizadas formações em um sentido vertical da detenção do conhecimento, mas em um sentido horizontal. Compreendendo uma ideia de formação plena, de constituição de temas geradores que se façam importantes para a cultura escolar. Nessa perspectiva, o fazer docente no início da docência é pauta necessária. Defendo tal ponto não pelo motivo de haver uma série de preocupações sobre como os professores ingressam na docência, mas para estabelecer a importância da formação permanente a partir da perspectiva de experiência, em uma ideia de socialização entre os professores e as culturas na qual estão transitando e de identificar as demandas sociais, culturais, econômicas, a fim de compreender a sua

prática educativa a partir do concreto, do que é construído no interior da cultura escolar.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ivani Dos Passos. (Org.). **Os caminhos da profissionalização do magistério**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1998, p 99-122.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, Rafael Ortega. **O professor iniciante em geografia: relações entre a formação inicial e o exercício profissional**. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIMEP, Piracicaba, 2006.

ANDRÉ, Marli. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1998.

ANJOS, Daniela Dias dos. **Como foi começar a ensinar? Histórias de professoras, histórias da profissão docente**. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª. Ed., São Paulo: Moderna, 2006

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior: um estudo na universidade federal de Pernambuco**. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2005.

ARROYO, Miguel, G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Ed. Vozes, 6ª ed., 2002.

BARROS, Aline Mide Romano de. **Dificuldades e superação nos anos iniciais da docência em matemática na escola pública**. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIMEP, Piracicaba, 2008.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 34ª ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. 273 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. **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.

BOUZADA, Valéria Christina Parreiras Costa. **Professor iniciante: desafios e competências necessárias ao desenvolvimento da carreira docente de nível superior e a inserção no mercado de trabalho**. 161 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FUMEC, Belo Horizonte, 2008.

BRACHT, Valter. Esporte, História e Cultura. in PRONI, Marcelo; LUCENA, Ricardo. **Esporte, História e Sociedade**. Campinas-SP, Editora: Autores Associados, 2002.

BUENO, Adriana Helena. **Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores – UFScar: Auto-estudo de uma professora iniciante**. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFScar, São Carlos, 2008.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANCHERINI, Angela. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC, Santos, 2009.

CARREIRO DA COSTA, Francisco. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista de Educação Física/ UEM**. Maringá, v.5, n.1, p 26-39, 1994.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil a historia que não se conta**. Campinas: Ed. Papyrus, 1988.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 4ª ed. São Paulo: Makron Books, c1996

- CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. O trabalho docente no início da carreira: possibilidades de descobertas a partir da etnografia crítica. In: **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2011.
- CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002
- COSTA, Lamartine Pereira da. **Formação profissional em Educação Física, esporte e lazer no Brasil: memória, diagnóstico e perspectivas**. Blumenau: Ed. FURB, 1999.
- CUNHA, Maria Isabel da. As Narrativas como explicitadoras e como produtoras de conhecimento. In: CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998, p 37-46.
- DEBERT, Guita Grin. Poder e ética na pesquisa social. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo v. 55 n. 3, p 30-32, jul/set., 2003.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed., Porto Alegre: Bookman, 2006.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 43, p 148-201, jan/abr, 2010.
- DIEHL, Vera Regina Oliveira. **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, Debora. Ética na pesquisa em ciências humanas - novos desafios. In: **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 417-426, 2007.
- DINIZ, Debora. Ética na pesquisa em ciências humanas - novos desafios. In: **Revista Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p 417-426, 2008.
- DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Porto: Paz e Terra, 1994.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, no.40-41 São Paulo, Ago., 1997.
- ECO, Huberto. **Como se faz uma tese**. 22<sup>o</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.
- ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FARIAS, Gelcemar Oliveira; SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, Viktor; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001, p19-53.
- FARIAS, Mônica Vasconcellos de Oliveira. **Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 206 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS. 2009.
- \_\_\_\_\_. LEMOS, Carlos Augusto Fogliarini; BOTH, Jorge; DO NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FOLLE, Alexandra. Carreira Docente em Educação Física: Uma Abordagem Sobre a Qualidade de Vida no Trabalho de Professores da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 19, n. 01, p 11-22, 2008.
- FERREIRA NETO, Amarílio. **Pedagogia no exército e na escola: a Educação Física Brasileira (1880-1950)**. Aracruz: FACHA, 1999.
- FERREIRA, Lilian Aparecida. **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**. 229 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFScar, São Carlos, 2005.

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. **Trajetórias de professores na carreira e percursos na cidade: estudo sobre a socialização de professores na carreira do magistério**. 263 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar Oliveira; BOSCATTO, Juliano Daniel; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetória e perspectiva. **Revista Movimento**. Porto Alegre, V. 15, n. 01, p 11-24, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p 155-172, março, 2002.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus. **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.

GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira**. 240 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 2007.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEBARA, Ademir. História do esporte: novas abordagens. In: PRONI, Marcelo; LUCENA, Ricardo (orgs.). **Esporte: história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1973.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa e ciências sociais**. 12ª ed, Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMES, Kátia Diolina. **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-SP, São Paulo, 2011.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira dos professores de ensino primário. In: NÓVOA, Antônio. (Org). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p 141-169.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. (Org). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p 63-78.

GÜNTHER, Maria Cecília. **Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre no período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da rede**. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. **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.

HUBERT, René. **História da pedagogia**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976.

HUMBERMAN, Michel. Ciclo de Vida de Professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p 31-61.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

IANNONE, Leila Rentroia. A organização escolar em novas versões. **Revista e-Curriculum**. V. 1, numero 02, 2006.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**.

176 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-SP, São Paulo, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3º Ed, São Paulo: Atlas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Sociologia geral**. 6ª Ed., São Paulo: Ed. Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da metodologia Científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONE, Naiara Mendonça. **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.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Salvador, 2006.

LONGHINI, Marcos Daniel. **Ensinando a ensinar ou vivendo para aprender: a interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante, como subsídio para a aprendizagem da docência**. 293 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFScar, São Carlos, 2006.

LOURENÇO, Bráulio Amaral. O diálogo como instrumento de obtenção de informações na pesquisa: discussões a partir de um estudo etnográfico. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano (org.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 55- 75.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

\_\_\_\_\_ . Los comienzos en la docencia: um profesorado con buenos principios. professorado. **Revista de currículom y formación del profesorado**. v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009.

\_\_\_\_\_ . O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos; MAYOR, Cristina Y MURILLO, Paulino. Monográfico: profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. professorado. **Revista de curriculum y formación del professorado**. v. 13, n. 1, 2009

MARIOTINI, Sérgio Donizeti. **A contribuição dos horários de trabalho pedagógico coletivo (htpc) na formação continuada de professores iniciantes**. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.

MCLAREN, Peter; SILVA, Tomaz Tadeu da. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1998. p 144-158.

MEDEIROS, Camila da Rosa; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. Trajetória docente de professores de educação física na fase de entrada na carreira: um estudo sobre saberes mobilizados para a construção da identidade docente. In: **Anais do VI Congresso sul brasileiro de ciência do esporte**, Rio Grande, 2012.

MENEZES, Paulo Henrique Dias. **Desenvolvimento profissional de professores: a influencia da vivência em um grupo colaborativo**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. UFMG, Belo Horizonte, 2010.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **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.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MOLINA NETO, Vicente. Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Revista perfil**, ano 2, n 2, 1998, p. 66-74.

\_\_\_\_\_. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2º ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2004, p 107 – 139.

\_\_\_\_\_. A formação profissional em Educação Física e esportes. **Revista brasileira de ciências do esporte**. v.19, n. 1, p 34-41, 1997.

\_\_\_\_\_. A Cultura do Professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto alegre. **Revista movimento**, v. 4, n. 7, p 34-42, 1997.

\_\_\_\_\_. **La cultura del professorado de Educación Física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. 489 f. Tese (Doutorado). Programa de Doctorado “innovació curricular i formació Del professorat” Bienio 1992-1994, UB, Barcelona, 1996.

MOLINA, Rosane K; MOLINA NETO, Vicente. A prática pedagógica do professorado de educação física no cotidiano escolar. pesquisar e Aprender: Metaponto de Vista. In: MOLINA NETO, Vicente, et al. (org.) **Quem aprende? pesquisa e formação em educação física escolar**. Ijuí: Unijuí, 2009, P 195-210.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **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.

MONTALVÃO, Eliza Cristina. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**. 230 f. Tese (Doutorado)– Programa de Pós-Graduação em Educação, UFScar, São Carlos, 2008.

MORENO, Silvina Monica. **O trabalho do professor iniciante: o que eu faço agora? (o estudo de caso dos egressos do curso de pedagogia da**

**universidade federal do Ceará**). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UFCE, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

\_\_\_\_\_ **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2005b.

\_\_\_\_\_ **Ciência com consciência**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008d.

\_\_\_\_\_ **O método 01: a natureza da natureza**. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

\_\_\_\_\_ **O método 02: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

\_\_\_\_\_ **O método 03: O conhecimento do Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

\_\_\_\_\_ **O método 04: as ideias, o habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina, 2008c.

NEGRINE, Airton. Instrumentos da coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. 2ª ed., Porto Alegre: Ed. Sulina, 2004, p 61 – 93.

NEMIÑA, Raúl Eirín; RUSO, H. Mª García; MESA, Lourdes Montero. Profesores principiantes e iniciación profesional. estudio exploratorio. **Professorado: revista de curriculum y formación del profesorado**. v. 13,n. 1, 2009.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 238 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFScar, São Carlos, 2005.

NÖRNBERG, Nara Eunice. **Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória (re)conhecendo trajetórias de docentes do ensino rural**. 194 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Os Professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995a, p 15-33.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1995b, p. 11-30

ODELIUS, C. C.; CODO, Wanderley. Salário. In: CODO, Wanderley (org.) **Educação carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 193-203.

PALOMINO, Thais Juliana. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFScar, São Carlos, 2009.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. 302f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Educação: PUC, Curitiba, 2011.

PERIN, Andréa Pavan. **Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira**. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIMEP, Piracicaba, 2009.

PETRÁGLIA, Isabel Cristina. Edgar Morin: **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-PR, Curitiba, 2007.

PIERI, Glaciele Dos Santos de. **Experiências de ensino e aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar**. 185f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação. UFScar, São Carlos, 2010.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Ática, 2002.

PILZ, Cristiane Aparecida Silva. **Iniciação profissional de professores de matemática: dificuldades e alternativas**. 151f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação, PUC-PR, Curitiba, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professor: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (ORG) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 3º Ed. 2002, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008.

ROCHA, Gisele Antunes. **Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental**. 259 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFScar, São Carlos, 2005.

RODRIGUES, Heloiza. **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.

SANCHOTENE, Mônica Urroz. **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.

SANTINI, Joarez. **A Síndrome do esgotamento profissional: o “abandono” da carreira docente pelos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 224 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, Marzo Vargas dos. **O estudante negro na cultura estudantil e na Educação Física escolar**. 240f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Regina Célia Pereira Baptista dos. **A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes**. 183 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-SP, São Paulo, 2007.

SILVA, Alan Marques, DAOLIO, Jocimar. Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados. IN: **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 13, n. 1, p 13-37, jan/abr. 2007.

SILVA, Lisandra Oliveira. **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.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista multidisciplinar da UNESP- saber acadêmico**. São Paulo, n. 08, p 35-45, Dez. 2009.

TARDELLI, Lília Santos Abreu. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br Aportes para Compreender o Trabalho do Professor Iniciante em EAD**. 213 fls. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC, São Paulo, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2009.

THOMMANZO, Aline Di. **Superando dificuldades no trato da ginástica artística na prática profissional de professores iniciantes em Educação Física**. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WITTIZORECKI, Elisandro. **Trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz**. 153 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. **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.

ZANELLA, Camila. **A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação, PUC-PR, Curitiba, 2011.

## 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**

Porto Alegre, 31 de maio de 2010.

A Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre.

Exma. Sra. Profª Clecy Maria Jurach

Senhora Secretária.

Ao cumprimentá-la venho pelo presente apresentar a Vossa Senhoria o professor Victor Julierme Santos da Conceição, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, que está sob minha orientação e desenvolvendo o projeto de pesquisa **“A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: um estudo de caso etnográfico na 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.

Vicente Molina Neto

Diretor da ESEF/UFRGS

**APÊNDICE B – Declaração de autorização para realização da pesquisa na escola**

Nome da Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental \_\_\_\_\_

Nome do/a Diretor/a: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: Porto Alegre Telefone: (51) \_\_\_\_\_

Declaro que o Professor/Estudante Victor Julierme Santos da Conceição está autorizado a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS**, a partir de \_\_\_\_\_, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva Compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir das relações que estabelece com a cultura escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre- RS.

Para efetivar a coleta de informações o professor 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 o pesquisador 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  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE.**

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

Estamos realizando um estudo para construção de uma tese de doutorado intitulado: **“A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS”**. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, 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 o desejar.

**1) Objetivos do Estudo:**

Geral:

Compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir das relações que estabelece com a cultura escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre- RS.

Específicos:

- Identificar os caminhos percorridos que embasam a escolha pela carreira docente de professores de Educação Física;
- Identificar como os professores de Educação Física se apropriam dos saberes docentes e como estes são mobilizados na prática educativa;
- Identificar se existem mudanças na expectativa docente no início da carreira de professores de Educação Física na RMEPOA;
- Conhecer os movimentos que tencionam as relações da cultura escolar com o desenvolvimento docente dos professores de Educação Física Iniciais na RMEPOA;
- Compreender como ocorre socialização do professor de Educação Física Iniciais na carreira docente na cultura escolar;

- Compreender o processo de construção da identidade dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente.

## **2) Procedimentos:**

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendada, a serem realizadas nas dependências do seu local de trabalho e de estudo, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação sobre as informações coletadas.

Permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

## **3) Riscos e Benefícios do Estudo:**

Primeiro: Sua adesão como colaborador (a) neste estudo, não oferece risco à sua saúde, tampouco será submetido (a) a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, à seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora o (a) sr(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o (a) sr (a) poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão.

## **4) Confidencialidade:**

Os dados referentes ao sr (a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

## **5) Voluntariedade:**

A recusa dos/as 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.

## **6) Contatos e Questões:**

Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEF/UFRGS

**Professor Vicente Molina Neto**

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 5821

**Victor Julierme Santos da Conceição**

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone (48) 9924 9600

E-mail: victorjulierme@yahoo.com.br

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) - AV.  
Paulo Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS - Fone: (51) 3308 4085

---

**Victor Julierme Santos da Conceição**  
**(Doutorando do PPGCMH da ESEF/UFRGS)**

---

**Assinatura do Participante**

**APÊNDICE D – Questionário sobre a entrada na carreira.**

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

**PROJETO DE PESQUISA: “A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS”.**

Este questionário procura realizar um levantamento quantitativo dos primeiros anos de vida profissional de professores de Educação Física. Por favor, leia com atenção e responda com a maior sinceridade possível.

**1. PESSOAL**

- 1.1 Idade: \_\_\_\_\_
- 1.2 Sexo: \_\_\_\_\_
- 1.3 Estado civil: \_\_\_\_\_
- 1.4 Filhos: Não ( ) Sim ( ) Quantos? \_\_\_\_\_

**PERCURSO FORMATIVO****2. Formação inicial**

- 2.1 Ano de conclusão da graduação: \_\_\_\_\_
- 2.2 Idade que concluiu a graduação: \_\_\_\_\_
- 2.3 Instituição em que concluiu a graduação: \_\_\_\_\_
- 2.4 Em quanto tempo concluiu a graduação (semestres/ano): \_\_\_\_\_
- 2.5 Possui outra graduação: ( ) não ( ) sim

Qual: \_\_\_\_\_

- 2.6 A sua formação inicial foi suficiente para entender e trabalhar uma aula interessante aos alunos após sua graduação? \_\_\_\_\_
-

2.7 Você pensa que suas disciplinas na universidade foram suficientes para começar uma carreira docente?

Não ( ) Sim ( ) Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.8 Você teve estagio na sua formação inicial, quantos semestres, em quais séries da educação normal? Sim ( ) Não ( )

Você acha que foi o suficiente? Sim ( ) Não ( )

### 3. FORMAÇÃO PERMANENTE:

3.1 Você procura cursos de formação continuada? Sim ( ) Não ( )

Qual o motivo? \_\_\_\_\_

3.2 Quais os cursos de atualização você realizou? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.3 Subsídios teóricos e práticos adquiridos na formação permanente lhe ajudou no ensino e aprendizagem junto aos alunos? Sim ( ) Não ( )  
Porque? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 4. TRAJETÓRIA DOCENTE

4.1 Você é efetivo? Não ( ) Sim ( ) Em que ano se efetivou? \_\_\_\_\_

4.2 Atua na área á quanto tempo? \_\_\_\_\_

4.3 Atuou como ACT, antes da efetivação? Não ( ) Sim ( )

Durante quantos anos? \_\_\_\_\_

4.4 Níveis de ensino em que já atuou: Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental Series Iniciais ( ) series finais ( ) Ensino Médio ( ) Educação Especial ( )

Outras ( ) \_\_\_\_\_

4.5 Níveis de ensino em que atua atualmente: Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental Series Iniciais ( ) series finais ( ) Ensino Médio ( ) Educação Especial ( ) Outras ( )

4.6 Carga horária assumida na escola: \_\_\_\_\_

4.7 Você procura conversar com outros profissionais da área para trocar ideia?

Não ( ) Sim ( )

## 5. OPÇÃO PROFISSIONAL

5.1 Motivos de escolha da Educação Física como profissão:

\_\_\_\_\_

5.2 Você pensa que fez uma boa escolha da Educação Física como profissão?

Não ( ) Sim ( ) Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.4 Desejou de abandonar da carreira durante o percurso profissional (motivos e momentos da carreira em que ocorreram)?

Não ( ) Sim ( ) Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.5 Motivos de permanência no ambiente escolar ao longo do percurso profissional.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 6. ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

6.1 Quais foram seus sentimentos e experiências no início da carreira?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.2 Como ocorreu o processo de transição de estudante a professor?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.3 Como foi o seu primeiro contato com a docência?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.4 Para você como professor, o que interferiu de forma negativa no seu início de carreira?

( ) Falta de materiais

( ) Estrutura física

( ) Problemas com os alunos

( ) Problemas com os demais professores da escola

( ) Dificuldade de aproximar a teoria com a prática.

Outros: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6.5 Descreva como foi seu primeiro contato com a escola?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6.6 Você se achava inexperiente quando entrou para carreira?

Não ( ) Sim ( ) Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6.7 Você deu conta da prática pedagógica no início da carreira?

Não ( ) Sim ( ) Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6.8 Cite alguns acontecimentos marcantes nestes primeiros anos de docência:

Que você considera positivo:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Que você considera negativo:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com os professores de educação física no início da carreira.**

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

**PROJETO DE PESQUISA: “A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS”.**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DOCENTES

**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) QUESTÕES PARA CONVERSA**

**BLOCO A – HISTÓRIA COMO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF)**

Início no mundo do trabalho

Experiências de trabalho

Experiências docentes em escola

Escolha pela EFI

1. Há quanto tempo trabalha como professor de EFI nesta escola?

2. Comente por que você decidiu fazer curso superior de EFI - Como a EF entrou em sua vida, ou seja, por que decidiste ser professor de EFI?
3. Comente sobre as suas experiências como professor de EFI no contexto escolar -
4. Conte um pouco de sua trajetória como estudante e como docente desta escola.

### **BLOCO B – HISTÓRIA COMO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALGRE (RMEPA)**

5. História de ingresso na RMEPOA
6. História na escola
7. Implantação do currículo escolar por ciclos de formação
8. Comente como foi seu ingresso na RMEPOA e principalmente nesta escola.
9. Conte um pouco a história da escola, a sua história na escola, desde quando começou o trabalho nesse local, ou seja, como viveu, construiu e constrói essa história.

### **BLOCO C – TRABALHO DOCENTE DE EF NA ESCOLA**

Trabalho de EF desenvolvido na escola

10. Me conte, me descreva como é uma aula sua de EFI nessa escola.
11. Ao se deparar com a realidade escolar, qual o sentimento que você teve no início da docência?
12. Quais conhecimentos são construídos em suas aulas de EFI?
13. O que considera para escolha dos conhecimentos a serem desenvolvidos nas aulas de EFI?
14. Quais os avanços que evidencia em trabalhar com EFI aqui na escola, e, do mesmo modo, as principais dificuldades encontradas na realização do trabalho docente?
15. Em sua opinião, qual o papel da EFI que se realiza na escola nos dias atuais?
16. Quais os principais desafios vivenciados na prática pedagógica da EFI nesta escola dos primeiros dias de atuação até o momento?
17. Quais os principais desafios que você enfrenta na escola nos dias atuais?
18. O que mudou na sua vida profissional com o passar dos anos?
19. Como ocorrem as decisões que estabelecem os caminhos da prática pedagógica do professores de EFI na Escola?

20. Qual a contribuição dos colegas de trabalho com a sua prática educativa?
21. Esse espaço final é seu! Se quiseres comentar algo do qual não falamos. Ou, aprofundar algo do qual conversamos, ou, ainda, esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para falar o que quiser.

**Agradeço imensamente pela colaboração. Muito obrigado!**

**APÊNDICE F – Protocolo de validação da entrevista semi estruturada.**

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

**PROJETO DE PESQUISA: “A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS”.**

Eu, \_\_\_\_\_ colaboradora 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 G - Roteiro de observação.**

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

PROJETO DE PESQUISA: **“A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: um estudo de caso etnográfico 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.

**Escola Amarela**

**BRUNO**

**Tempo de transcrição: 8 horas**

**Tempo de entrevista: 1 hora e 11 minutos**

**VICTOR:** E...não tem sentido de...de...sei lá, tentar...é...fazer alguma coisa contra o professor depois que vem da polícia?

**BRUNO:** Não, acho que não. Depende do professor e como o professor se porta, não pode bater, totalmente prende né, desde o momento que você critica, tem que correr o respeito, sabe, em outros momentos você tens que mostrar teu outro lado.

**VICTOR:** Sim...

**BRUNO:** Acolhedor e tal têm os dois lados não podem ficar só batendo também.

**VICTOR:** Pois é...

**BRUNO:** Que aí vai gerando raiva também.

**VICTOR:** Pois é, é isso que eu fico imaginando assim, o que fica pra eles né dessa, dessa ida, porque aí eles choram, vem, explode choram, e aí tem a mãe o pai, interessante.

**BRUNO:** Na base da conversa também mesmo depois do xingamento, acho que na próxima fase da conversa eles observam que você tentou conversar, mesmo eles não ouvindo, saindo de perto, eles veem que você está tentando entender que você não tá só distanciando.

**VICTOR:** Interessante cara. Você nunca chegou a mandar ninguém para...

**BRUNO:** Não.

**VICTOR:** BRUNO eu tenho algumas perguntas. Nós estamos fazendo em formato de conversa, uma coisa bem tranquila. Tenho umas perguntas que tratam sobre aquilo você fazia durante a escola, durante a tua vida escolar, como estudante. Depois iremos tratar sobre a formação inicial e a entrada na carreira.

Essa entrevista eu não vou publicar o teu nome, o teu nome não vai aparecer, quando eu for analisar os dados só vou pegar algumas partes das falas, daí semana que vem, depois que eu já tiver transcrito eu trago ela para ver se é isso mesmo que você queria relatar. Você concorda com esta proposta?

**BRUNO:** Tá.

**VICTOR:** Bruno, qual é a sua idade, data de nascimento?

**BRUNO:** Tá é...eu tenho 29, nasci em 29/06/1982.

**VICTOR:** 29 que dia que é da semana?

**BRUNO:** Sexta feira, semana que vem

**VICTOR:** na outra semana. Vamos fazer uma festa então. Vai fazer 30 anos.

**BRUNO:** Vai saí alguma coisa do colégio aí... Tá convidado heim!

**VICTOR:** Tá... É que na sexta é bem complicado né cara, semestre que vem vou vir na segunda e na terça, e eu tenho reunião de grupo lá que é na sexta, e eu estou faltando às reuniões de grupo aqui na URGs né, é um problema pra mim. E onda você se formou?

**BRUNO:** Na PUC

**VICTOR:** Que ano?

**BRUNO:** 2005.

**VICTOR:** 2005, fazem sete anos.

**BRUNO:** sete

**VICTOR:** Como era a sua vida escola quando estudante?

**BRUNO:** Estudante foi... aí é que tá, foi um pouco parecida com a deles assim, sabe, em escola estadual.

**VICTOR:** Em qual cidade?

**BRUNO:** Aqui, Porto Alegre. E aí foi, questão de colegas assim, eu também, agente vê quase a mesma aparência dos alunos daqui sabe ... aparência não, atitudes né, o jeito deles serem. Têm aqueles que são rebeldes, são aqueles que tem os problemas que vem da vida ... de casa ... e têm os alunos bons também. E os mesmos tipos de problemas que eu vivenciava como aluno, vivencio como professor tá.

**VICTOR:** É mesmo? Mesmo sendo a quase 15 anos atrás? Qual foi a escola que você estudava?

**BRUNO:** Escola Padre Ramos. Mas aí é bem mais leve que aqui.

**VICTOR:** É...? Que bairro que é?

**BRUNO:** Parthenon.

**VICTOR:** Parthenon. Perto da ESEF lá em baixo?

**BRUNO:** É.

**VICTOR:** Quais são os pontos que você consegue comparar do período que era esvocêdante, é destes teus colegas agora. O que isso te ajudou a entender um pouco mais sobre os alunos?

**BRUNO:** O que eu vejo neles assim, é que eu não era um aluno muito, de comportamento nota 10 entendeu, mas muito motivado para as aulas, seduzido pelas aulas.

**VICTOR:** Sim.

**BRUNO:** Era aquele aluno que ia fazer Educação Física e aí...

**VICTOR:** Gostava da disciplina?

**BRUNO:** Fugia de aula, é típico de alguns alunos daqui né.

**VICTOR:** E você gostava da Educação Física?

**BRUNO:** Não da Educação Física. Mas aí tinha aquela questão, vou para Educação Física porque eu vou para jogar bola. E na época na escola, o professor de Educação Física quase nunca aparecia. Deixava a bola e mandava jogar.

**VICTOR:** Certo.

**BRUNO:** Aí era aquela farra de tá ali entendeu e ... mas sempre comportado em sala de aula. Tinha matérias que me atraíam, e ... em respeito ao professor. Tem professores que você não consegue se aproximar como aluno, e outros sim. E aí é que agente pega aquelas coisas de aluno rebelde, consegue entender do nosso lado de estudante sabe, se colocar no lugar um pouco né. Então já é uma facilidade de lidar esses alunos.

**VICTOR:** Essas vivências como estudante, elas facilitaram no momento que você precisou analisar o comportamento dos alunos?

**BRUNO:** Ah sim, sim...

**VICTOR:** E os teus colegas também gostavam desta prática na escola, tinha esse movimento?

**BRUNO:** Eu me lembro que ao mesmo tempo que gostava daquela coisa de ser livre, você ia lá porque você vai jogar bola, ficava aquela consciência de que não estavam nos ensinando alguma coisa, e agente sente falta do conhecimento né. Que é o que eu tento trazer aqui entendeu? Fazer, ter estudos olímpicos, de olimpíadas eu nunca tive como estudante, e os alunos estão tendo agora. Têm projetos que agente consegue fazer com outros colegas: olimpíadas e a corda, por exemplo, a corda bamba eu e o Zeca, que eu introduzi já é novidade também. Pra eles verem que o professor tá...tem motivação com aquilo que tá aplicando ali e quer que eles aprendam coisas novas. Que eles tenham prazer em fazer aquilo ali e conhecer coisas novas também, não ficar só achando só que é uma coisa livre.

**VICTOR:** Sim, sim...

**BRUNO:** Que aí, indiretamente você vai adquirindo respeito também quando vê que está trabalhando mesmo. Eu tenho notado bastante retorno assim. Mesmo que na hora tenha uma rejeição.

**VICTOR:** Conseguem ver o retorno?

**BRUNO:** É acredito por exemplo que no ano que vem, esse ano tendo trabalhado bem todas as questões, tendo feito...até nunca faltar aula, eu nunca faltei, então acho que isso é um espelho pra eles no ano que vem já ter um certo respeito. Por exemplo tem aulas teóricas que eu introduzi esse ano que no ano que vem eles já vão saber que faz parte da Educação Física, que esse ano eles estão relutando e achando que aquilo ali não é Educação Física. Então é um negócio que você empurra no início depois ele é aceito.

**VICTOR:** Mas, qual o motivo dessa visão?

**BRUNO:** É porque não tiveram antes.

**VICTOR:** E será que teve relação com o próprio conceito do que é Educação Física?

**BRUNO:** É, é que na ideia deles é a prática, e alguém tem que dizer pra eles que pode envolver também a teoria.

**VICTOR:** E você percebe que essa prática pela prática era algo já constituído aqui na escola?

**BRUNO:** É, eu acho que sim, mas eu peguei em andamento um trabalho bem fixado já, com aulas dirigidas e ao mesmo tempo aulas que eles escolhem, que seriam aulas livres, aulas que escolhem o que mais gostam. Então eles podem fazer mais eles tem que fazer o que agente quer. Eu cheguei aqui e já tinha esse sistema, mas eu que em questão de teoria eles trabalham pouco.

**VICTOR:** Então tinha uma organização escolar e você conseguiu seguir essa organização e concordar com essa organização.

**BRUNO:** Tinha...é... seguir, mas claro agente adapta né, agente segue mas adapta algumas coisas. Por exemplo, esta semana que era pra ter feito uma aula livre e uma dirigida, já entrei com o projeto olimpíadas então foi uma dirigida e outra o projeto, outro trabalho teórico, então já quebrou. Que um vínculo mas eles sabem que as vezes pode acontecer isso.

**VICTOR:** Mas eles entendem isso?

**BRUNO:** Entendem.

**VICTOR:** Você procura explicar pra eles.

**BRUNO:** Sim.

**VICTOR:** Você teve experiência em outra escola antes de vir pra cá?

**BRUNO:** Sim, sim.

**VICTOR:** Qual era essa escola, como é que era essa escola lá pra ti?

**BRUNO:** Perto do Mathias Velho, e a diferença, de público não tinha, o público era igual a esse, a diferença que tinha era o tamanho da escola, a escola tinha até 400 alunos, e aqui você chegas a mil e poucos.

**VICTOR:** quais as turmas você dava aula lá?

**BRUNO:** Lá eu pegava 3º, 4º e 5ºano, acho que a média das turmas que eu tenho de B aqui.

**VICTOR:** E aqui quais as turmas que você dá aula?

**BRUNO:** Aqui são, com é por ciclo, são B20, B30, se equivale a 5º, 6º ano.

**VICTOR:** E lá o comportamento afetou de alguma forma o teu início da docência? Quando você entrou na escola em Canos, como foi esse primeiro contato?

**BRUNO:** lá era bem, foi bem mais difícil quebrar esse vínculo de aula livre, achar que a aula é uma recreação, porque lá quando eu cheguei eles já estavam um bom tempo sem professor, e antes de mim quem dava aula deixava mais livre para futebol. O mesmo esquema que eu tinha vivenciado como aluno. E aí para introduzir outros desportos, até pequenos circuitos, foi muito difícil, levou um tempo. Lá como eu trabalhei só dois anos, eu não tive muita diferença no outro ano que iniciou, eles iniciaram o ano já sabendo, se hoje tem aula com circuito, uma dirigida que eu já inventei, eles já não questionavam.

**VICTOR:** Quanto tempo você ficou lá?

**BRUNO:** fiquei 2 anos.

**VICTOR:** Depois destes dois anos você começou a perceber essas mudanças?

**BRUNO:** É...que aqui eu já consegui...desde setembro que eu entrei...aqui, no início deste ano já notei diferença. Mas como esse ano é o que eu estou começando desde o início das aulas, aí eles tão vendo a sequência que eu tô fazendo até dezembro. Então se eu conseguir fechar um trabalho legal até dezembro, acho que ano que vem eles já vem com outro... saber que já dei a minha aula, acho que vai ser mais fácil um pouco.

**VICTOR:** Quais foram as contribuições que essa vivência, em outro espaço escola, trouxe para a entrada na escola Gabriel Obino?

**BRUNO:** Acho que lá foi aquele primeiro momento, aquele choque que agente tem, com ensino público, principalmente municipal. Porque estadual é mais leve um pouco, as relações tanto de trabalho, e até pedagógico. A gente tentar, dar uma aula e não conseguir, você toma um choque no início. Você chega a pensar em desistir no início. E aí vai de ti, se você é uma pessoa persistente, se você foca o trabalho em primeiro lugar, e acima de tudo. Foi como eu comecei, tentei até o último minuto as coisas andarem. E depois que você consegue fazer, vai pegando aquele pouco de gosto pelo trabalho sabe. Uma coisa que você iniciou e era só um susto, uma coisa que você não tinha aquela motivação toda, que você foi enfrentando e conquistando. Ao mesmo tempo que você tá confrontando com o seu trabalho, tentando fazer o máximo pra ti continuar com ele, automaticamente você tá gostando do trabalho. Tá tendo um retorno.

**VICTOR:** E esse desistir, qual foi o motivo?

**BRUNO:** Não sei, eu tenho uma consciência que seja uma coisa normal dos professores que começam. Quando vê aquele público indisciplinado, aquele público desmotivado para a maioria das coisas, você vê assim que fica sem graça o teu modo de trabalhar ali. Desmotivado. Eles vão te desmotivando e ao mesmo tempo você lutando contra isso futuramente você vai se motivando.

**VICTOR:** Mas você atribui isso em questão do comportamento dos alunos?

**BRUNO:** É, questão social mesmo. Questão disciplinar, que você vê que tem algumas coisas que você não entende. Nos primeiros conselhos de classe você começa a conhecer as histórias de cada aluno, você meio que sabe que não tem como mudar aquilo, e aí você não consegue separa o ato pedagógico da luta social, então você meio que fica...esse aqui tá perdido, não tem jeito, sabe...no início te puxa bastante pra baixo, parece que você tá fazendo um trabalho por fazer e você não tá mudando nada na sociedade.

**VICTOR:** Isso te angustia?

**BRUNO:** É... e aí depois com o tempo que você vai conseguindo filtrar, que existe o problema e que você não pode mudar você, você resolver tudo sozinho. Tem que fazer a sua parte. O que eu penso hoje, é que agente faz a nossa parte no momento. Agente claro que pensa no futuro, mas a gente tem que fazer a nossa parte no agora. Questões sociais sempre vão existir, alguns alunos de repente agente vai conseguir mudar a consciência dele, outros não, mas agente tem que fazer a pequena parte nossa, e também esperar que o resto faça né. Outros setores da sociedade façam. Não adianta desistir, agente tem que fazer a nossa parte até que um dia as outras partes consigam achar o caminho.

**VICTOR:** Como é que você acha que é possível o professor fazer isso?

**BRUNO:** Não criando a carga para nós mesmos de que agente é o único responsável por esta responsabilidade tão grande assim em todos os setores, agente tem um setor, é uma formiga né, agente é um setor ali pequeno, e vai fazer a nossa parte contando com a parte de outros que tem função social mesmo, psicólogos, e outras funções que tem dentro da escola também. Só que se agente deixar de dar o máximo, provavelmente outras pessoas também vão deixar. Eu penso em eu fazer o meu melhor, independente se vão.

**VICTOR:** Vão seguir ou não...

**BRUNO:** Se vai acontecer o bem ou o mal eu tô fazendo a minha parte, pensando no agora. Acho que tem mudado a motivação de trabalhar porque agente vê que tem coisas que tem retorno na hora. Um exemplo simples, mesmo que o aluno esteja perdido nas drogas, agente sabe que o futuro é

incerto, no momento ali agente tá fazendo um bem para ele, que não sabe se vai ter significado depois, pode não valer nada, mas agente tá oportunizando aquilo. Agente não deixou de fazer nossa função. De alguma maneira nós estamos dando a oportunidade, e fiz minha parte, sem se culpar por não ter dado certo depois.

**VICTOR:** E esse fazer a sua parte, você entende que passa pela escola, pelos teus colegas da escola também?

**BRUNO:** Se eles pensam da mesma maneira?

**VICTOR:** Não, se você acha que passa por eles essa relação, tem a necessidade de ter um trabalho coletivo para pensar sobre essas questões sociais e educacionais na escola?

**BRUNO:** Sim, sim, geralmente nas reuniões pedagógicas o assunto maior sempre é isto, o que fazer com estes problemas, que são problemas agravantes sociais da comunidade e o que podemos fazer? Que nem surgiu o projeto olímpico, agente pensou, vamos tentar seduzir o aluno para o colégio. O que agente vai fazer? Mostrar que tá tudo largado, que cada um faz o seu trabalho e vai embora? Tem que mostrar para eles que estamos comprometidos não é só com o dentro da escola, é com todo o que acontece ali então, se estamos preocupados com isso temos que montar coisas que atraem o aluno e que eles veem que estamos batalhando por eles, ver que é pra eles aquilo ali. O caso das olimpíadas agora é uma construção deles, eles vão construir as olimpíadas da escola e estão vendo que são 3 professores que se juntaram e ...e por alguma razão os professores não foram obrigados a fazer isso, porque acreditam no aluno mesmo, eles terem essa consciência.

**VICTOR:** E vocês procuraram fazer isso isoladamente da escola, não foi a escola que propôs esse projeto, vocês escolheram isso?

**BRUNO:** Agente se antecipou, porque geralmente quando um projeto é pequeno é mais fácil de começar e se tornar grande do que começar com um projeto de um grupo de professores grande é difícil, até dar certo, até engrenar... Como tínhamos pouco tempo até as olimpíadas, pensamos, são 3 pessoas, fica mais fácil de agente conversar, consegue conversar todo dia, são 3 matérias.

**VICTOR:** E quem que tomou a frente desse projeto?

**BRUNO:** Eu comecei com a ideia, e eles começaram a comentar sobre o que podíamos fazer sobre o assunto, pra trabalhar o tema. Me perguntaram se eu ia fazer alguma coisa aí eu surgiu com a ideia, que tinha que ter olimpíadas, mas não só na área da Educação Física, envolvesse fabricação de material em artes, que o professor de história trabalhasse as cidades e fosse mais enraizado pra eles. Para conseguir eles mesmo construírem.

**VICTOR:** E teve relação com as outras professoras de Educação Física?

**BRUNO:** Não, porque as turmas em comum que agente tinha eram B30.

**VICTOR:** Ah, tá então vocês procuraram por turma?

**BRUNO:** É, então teve as B20 que eles não dão aula, eu também trabalhei olimpíadas mas não consegui trabalhar com diferentes áreas. Porque aí se torna um projeto muito grande, tem que procurar outros professores, outro de artes, outro de história, aí já envolve mais pessoas e fica muito grande. Talvez, futuramente...Como é a primeira vez que eu faço olimpíadas na escola, eu queria tentar já mostrar o que agente fez. Talvez lá no futuro, tendo esses dados, isso registrado que agente fez olimpíadas, talvez mais gente vai querer se envolver num projeto interdisciplinar.

**VICTOR:** Fora esse projeto, você tens espaços e momentos para conversar com os outros professores, pra organizar proposta de trabalho com outros professores?

**BRUNO:** o tempo é bem corrido pra nós, para quem dá aula, geralmente falta um professor, e o período de planejamento que temos pra conversar com alguém ter alguma ideia, estamos cobrindo algum, e geralmente nossas janelas, as vezes não bate uma com a outra, então o único horário que dá para fazer isso é eh horário de reunião que é quinta feira, que é um período curto, o que agente tem feito, daí é característica de cada professor, tem professor que vão se achar sobrecarregado de fazer...Que é como se fosse um trabalho extra, se troca dados por e-mail, comenta Facebook, troca dados, informações, que tal fazer isso? Achei esse material aqui, vamos aplicar lá no projeto? São momentos informais que estamos usando pra trabalho, mas agente não se importa, o grupo não se importa. E se você for pegar um grupo muito grande é essa a questão, vão começar com resistências, vão achar que não é justo e tal, então agente caminhou com poucos.

**VICTOR:** Certo.

**BRUNO:** E também pela proximidade.

**VICTOR:** Como assim?

**BRUNO:** Proximidade que agente tem, como dando aula para as mesmas turmas, agente almoça junto na escola, que é o momento que agente conversa, é um grupo mais unido ali, que almoça junto, tem mais contato. Dá pra ter ideias entre uma conversa e outra.

**VICTOR:** Então quer dizer que os projetos surgem pela afinidade dos professores?

**BRUNO:** Nesse caso sim, surgiu mais por uma afinidade.

**VICTOR:** Na disciplina de Educação Física isso acontece com muita rotina?

**BRUNO:** Entre os professores de Educação Física?

**VICTOR:** É.

**BRUNO:** Até...ano passado por exemplo tiveram torneios, agente conseguiu organizar junto, cada um numa função, mas agente tem pouco tempo pra planejar junto, eu noto que há um pouquinho de...poderia ser mais unido sabe? Mais ideias...

**VICTOR:** E porque que não é?

**BRUNO:** Aí eu não sei explicar.

**VICTOR:** E você atribui o tempo como uns dos fatores?

**BRUNO:** O tempo é um dos fatores.

**VICTOR:** E quem que destina esses tempos para vocês?

**BRUNO:** Tem o ponto né, temos que cumprir carga horária, sempre a pauta de algum professor...como o tempo é muito corrido, geralmente quando um tá dando aula no ginásio o outro tá ali na rua. Então não tem como sair da aula para conversar com o professor. De vez em quando acontece, mas eu acho que precisava de mais horários, só que não fecha na nossa carga horária, nossa carga horária tem o muito período de aula. Reuniões que agente poderia fazer para fazer projetos em comum da Educação Física por exemplo, acho que teria que ter ao menos umas 2 horas semanais de reunião que agente não marca no calendário, não tem como ter entendeu?

**VICTOR:** Certo.

**BRUNO:** Porque quinta-feira que tem reunião são para todos.

**VICTOR:** E é toda quinta a reunião pedagógica?

**BRUNO:** É.

**VICTOR:** E nessas reuniões pedagógicas não tem espaço para estas disciplinas se reunirem?

**BRUNO:** De vez em quando tem por disciplina, mas é pouco. Agente sabe que precisa mais, mas como cada um tem horário diferente do outro é preciso.

**VICTOR:** Então o planejamento não acontece de forma coletiva dentro da Educação Física? Dentro da disciplina.

**BRUNO:** É...difícil...

**VICTOR:** Mas esses espaços informais que você acha com os outros professores, será que você consegue achar com as colegas da Educação Física? De conversar, de trocar informações.

**BRUNO:** É que agente se vê menos. Em primeiro lugar eles têm menos contato porque durante o período da aula não se vê, como é uma pessoa que bateu com o final do turno, do dia, você não vê mais a pessoa, não tá almoçando contigo, então você não tem aquele tempo de puxar e conversar. Então é uma pessoa que você não tem muito contato. No grupo agente não tem liberdade de troca de e-mails, a coisa fica mais difícil.

**VICTOR:** Você é casado ou solteiro?

**BRUNO:** Solteiro.

**VICTOR:** Tens filhos?

**BRUNO:** Não

**VICTOR:** Mora sozinho?

**BRUNO:** Com meus irmãos.

**VICTOR:** Mora perto da escola ou longe?

**BRUNO:** Perto da escola.

**VICTOR:** Você falou que ia tentar se mudar para mais perto daqui, conseguiu?

**BRUNO:** Ainda não, mas tá em andamento.

**VICTOR:** As outras professoras são casadas, tem famílias?

**BRUNO:** É isso que também diferencia bastante, que agente às vezes ...por ser...essa ideia eu tenho agora, não sei como vai ser depois que for casado, mas, eu me doo bastante para o trabalho por ter mais tempo, e isso eu acredito agora, por ter mais tempo, e é claro, quem tem família, em primeiro lugar vem sempre a família. Então claro, sempre vai ter seus percalços ali para ... em relação ao trabalho, mais dificuldade de conseguir de dedicar integralmente. Mas assim eu acredito que, mesmo tendo essa diferença entre ter ou não família, eu acho assim que o trabalho para mim, mesmo que tiver só o tempo daqui para trabalhar, não pudesse pesquisar em casa, eu acho que a dedicação que agente tem é em primeiro lugar sabe, não comparando com a família. Agente tem que estar ciente que tem uma função social, que não é só trabalho, e que precisa dar um algo a mais sempre.

**VICTOR:** E no seu caso, em que momentos você planeja o teu conteúdo, as suas atividades para a disciplina de Educação Física?

**BRUNO:** Eu tento planejar nos horários de planejamento que agente tem, procuro tentar fazer tudo na escola, o que não dá, geralmente tento fazer em casa, como pesquisar um tema novo. Uma coisa que eu fiz em casa, como o projeto das olimpíadas, muita coisa foi feita em casa, isso é um tempo que outros professores não teriam, tendo a família.

**VICTOR:** Quantas horas você tem aqui na escola?

**BRUNO:** Tô com 40.

**VICTOR:** 40 horas?

**BRUNO:** Manhã e noite.

**VICTOR:** À noite você dá aula para qual ciclo?

**BRUNO:** Para o EJA. Finalizando.. acho que eu não consegui explicar assim com eficiência assim a diferença a diferença não, essa proximidade assim entre a disciplina de Educação Física, que eu acho que...as pessoas se dispõem bastante a criar um grupo determinado com isso ou com aquilo, só que por ter turmas diferentes, por exemplo eu que trabalho só com as B, e as duas outras professoras são só com turmas de C, fica bem diferente os objetivos. Geralmente quando surgiu o projeto olimpíadas, por exemplo, eu tinha que fazer as olimpíadas, um trabalho que eu tive a ideia com turmas B, eu já não sabia dizer se da mesma forma, como o meu projeto foi feito, poderia ser feito pro C. Se podia misturar as duas coisas. Então eu não tive esse tempo de conversar com as duas, e uma delas realmente me procurou, a Lucila disse: Ai, vi que tá trabalhando sobre olimpíadas, que você acha que eu posso fazer com a C para entrar no projeto, para entrar no mesmo esquema das olimpíadas aqui. Algum material ela tá conseguindo utilizar com eles.

**VICTOR:** Então vocês trocam.

**BRUNO:** Conseguimos trocar um pouco de ideia.

**VICTOR:** Que são os espaços informais.

**BRUNO:** É. Então ciência de que tem o projeto, eles tem, sabe. Só que daí eu acho que vai de cada um buscar né, ir atrás né. Você inicia, faz um fogueirinha pequena ali, você inicia, alguém tem que iniciar. Se aquilo ali vai aumentar ou não, depende dos outros, não pode também tá correndo atrás de todo mundo pra fazer. Então eu fiz um projeto que era meu, uma ideia para ter. Podia ficar maior? Podia, as pessoas podiam vir, procurar e fazer isso...se eles fizessem um projeto de copa do mundo, e eu não tivesse fito eu ia correr atrás, ver o que eu podia fazer junto daquilo ali.

**VICTOR:** São questões mais particulares que fazem eles correrem atrás?

**BRUNO:** Acho que sim.

**VICTOR:** Seria uma espécie de comprometimento?

**BRUNO:** É, acho que sim.

**VICTOR:** Imagina assim, você da hoje aula na B, as outras dão aula nas C e na A. Qual é a lógica de manter um planejamento que sirva de um paro outro?

**BRUNO:** Isso nós teríamos um momento no início do ano pra combinar, o que os professores do C querem quando os alunos chegam no C.

**VICTOR:** Isso mesmo, exatamente.

**BRUNO:** isso foi bem interessante, eles disseram que querem um aluno que quando for dar uma aula de vôlei por exemplo, eles já saibam as regras ou noção, por exemplo: futebol, como se cobra o lateral, as regras básicas. As B30 que eu tenho que ano que vem serão as primeiras turmas de C delas, eles já tão tendo o trabalho bem enraizado, de regras e B20 se preparando pra entrar em B30. Eles usam bastante o jogo e as regras vão mais no fim do ano, agente pode dizer, eu começo a trabalhar com regras no B30, pra chegar no C e eles já tem as regras. Aí eles vão praticar o jogo, inventar jogos novos, agente tem toda essa sequência.

**VICTOR:** E tem um embasamento teórico, filosófico por trás? Tem uma proposta pedagógica.

**BRUNO:** o que agente pegou foi uma proposta que tem da escola que a gente tirou dos PCNs, tem aquela sequência...

**VICTOR:** Tem a PCN que embasa a atividade de vocês. Então teve esse espaço no início do ano pra vocês organizarem esses temas?

**BRUNO:** Isso agente tem, desde que eu cheguei aqui na escola foi o que passaram pra mim.

**VICTOR:** Quem passou foi as professoras mais experientes?

**BRUNO:** É.

**VICTOR:** E você tem esse contato com elas, você tem assim uma liberdade de trocar informações? Tem algum caso que você tenha alguma dificuldade, alguma angústia, você procura professores, quem são e porque que são esses professores,

**BRUNO:** você diz em geral assim.

**VICTOR:** É, em qualquer situação.

**BRUNO:** Eu acho que quando agente precisa desabafar sobre algum caso, ou discutir sobre alguma coisa, acho que é o grupo que tá mais perto de ti né, geralmente o pessoal que almoça comigo aqui.

**VICTOR:** Você almoça diariamente aqui?

**BRUNO:** É que acaba ficando mais perto, você conversa mais no recreio, vai discutindo sobre a escola e tem mais oportunidades, já na Educação Física não são as pessoas que eu converso muito.

**VICTOR:** Mesmo assim.

**BRUNO:** Mesmo assim eu acho que é oportunidade, e a Educação Física, são pessoas comprometidas, posso dizer que são colegas comprometidos. Claro que temos ciclos diferentes, de repente um não quer se meter no projeto do outro, tem pequenas coisas assim que por questão de afinidade agente perde, pequenas coisas que agente vai desgostando do início. Foi o que eu tive quando cheguei e vi material trancado, agente tem um material coletivo, uma material que cada um tem seu armário. Eu fiquei de setembro a março sem armário, e quando consegui um armário vi que tinha um monte de material novo sem usar dentro de um armário, e no coletivo não tinha mais material. Eu não tinha material pra dar aula, mas os outros tinham e não falavam que tinha, não ofereciam. De certo ponto essa afinidade não é tão próxima por sentir um egoísmo, não sei se essa é a palavra certa, sabe, eu vejo um grupo de Educação Física, tem que estar aberto, sem segredo. Pô, eu não ter uma bola de futebol pra dar aula, bah, eu tenho uma aqui no armário, vou te emprestar.

**VICTOR:** E isso passa pela direção, coordenação pedagógica em algum momento?

**BRUNO:** Acho que não. Eu relatei, claro, no início relatei.

**VICTOR:** Que não tinha material?

**BRUNO:** Que não tinha material e depois eu descobri que tinha.

**VICTOR:** Descobriu a partir de quem isso?

**BRUNO:** É que a pessoa que tinha que me passar o armário não tava no momento, tava de licença então, não podia passar. Se no meu armário tinha, no dos outros tem né. Entendeu?

**VICTOR:** certo, certo.

**BRUNO:** Acho que um tem que ajudar o outro, e eu vi uma coisa meio que individual no início. Tô dando o meu trabalho e tenho meu armário. Acho que não é por aí, a primeira coisa que eu fiz foi abrir o armário e coloquei metade do material no coletivo.

**VICTOR:** Você fez isso?

**BRUNO:** Fiz isso. Hoje já não tem aqueles materiais, chegou materiais novos e não botei nada no armário de ninguém, enchi as bolas e coloquei tudo no coletivo, estão todas numeradas. São pequenas coisas que deixam de unir mais a área, eu acho que em uma disciplina, agente tem três professores, que trabalham no ginásio, com Educação Física, acho que a coisa tinha que ser mais cúmplice.

**VICTOR:** Certo, certo.

**BRUNO:** Mas claro, eu não sei o que aconteceu antes de eu entrar, se de repente não deu certo de ter o material coletivo.

**VICTOR:** Bruno, faz quanto tempo que você esta aqui no Gabriel Obino?

**BRUNO:** Vai fechar um ano em setembro, agora.

**VICTOR:** Bom, você me relatou algumas dificuldades que teve no início de carreira, lá em Canoas. E aqui no Gabriel Obino, quando você entrou, já com uma certa experiência, mas ainda com uma ideia escolar bem diferente, ou nem tão diferente. Quais foram as dificuldades que você encontrou aqui nesta escola?

**BRUNO:** A dificuldade de você conseguir implantar o que você já sabes. Implantar a sua aula, o seu lado pedagógico, desde um simples fazer uma fila.

**VICTOR:** E isso você conseguiu fazer lá?

**BRUNO:** E aqui também, tô conseguindo. A gente começa a ficar com mais ginga, aprendi a me dar melhor com os casos de indisciplina, a gente vai criando um jogo de cintura, que antes no começo não tinha.

**VICTOR:** Certo.

**BRUNO:** Eu acho que no início tive aquele susto, de escola grande, que eu nunca trabalhei em escola grande. Aí você tem aquele susto no início, aí eles te testam muito no início. Acho que depois que foi indo, fui me dedicando, mostrando que eu estava ali para trabalhar por eles, acho que a coisa foi melhorando.

**VICTOR:** E esse sentimento de desistência que apresentou em Canoas, você sentiu aqui em algum momento ou não?

**BRUNO:** Aqui acho que não, porque aqui eu já tinha uma bagagem de conhecimento. Lá, pensei em desistir, e quando via aos poucos que as coisas estavam se encaixando que eu estava conseguindo dar conta do trabalho, porque no início a gente pensa que não vai dar conta daquele tipo de trabalho, que é além da nossa vocação. E com o tempo, hoje, logo que eu entrei eu já sabia o que vinha, eu disse: tô preparado, já conseguia prever o que vinha.

**VICTOR:** E como é que você sabia?

**BRUNO:** Com as experiências passadas lá, naquela outra escola. Então eu já conseguia prever o que tinha, e o que tinha que fazer. E aí não foi diferente, o acolhimento, você vai te adaptando.

**VICTOR:** Porque você optou por fazer um concurso em Porto Alegre, vim a Porto Alegre, vim aqui nesta escola?

**BRUNO:** É, a questão de Porto Alegre em si, foi por questão financeira o concurso, o município aqui paga mais, normalmente eu acredito que quando paga mais você se motiva mais. Em termos de valorização, em Canoas é tão baixo o salário, que a gente pensava duas vezes antes de fazer um projeto. Você sentia, não estão me valorizando, estou ganhando menos que qualquer um ganhando

um salário mínimo. Então você pensa duas vezes, porque eu vou fazer tudo isso e o que eu vou estar ganhando em troca de valorização. E aqui comparando a gente é mais valorizado, a gente se obriga a fazer algo melhor do que os outros lugares que pagam menos.

**VICTOR:** Certo.

**BRUNO:** Isso em primeiro lugar, em Segundo lugar o teu jeito , o meu jeito de trabalhar que não mudou de lá, mesmo eu sendo desvalorizado lá, claro, eu pensava duas vezes, mas fazia. Desmotivado mas fazia. A diferença é que aqui você se motiva, você tem esse retorno, se você precisa de um dinheiro que não vem da escola, você quer fazer um projeto e precisa comprar uma bola, eu tenho hoje, se eu tô sem material posso comprar uma bola, antigamente não podia. Sem se preocupar, comprar do meu bolso.

**VICTOR:** Esse movimento te traz motivação?

**BRUNO:** É, traz motivação, eu acho que é isso.

**VICTOR:** E falando em motivação, o que te motiva hoje em trabalhar nas escolas, na área de Educação Física, de forma geral?

**BRUNO:** A Educação Física na escola, que era um trabalho novo para mim, acho que motivou, porque quando eu me formei eu tinha certeza que a última coisa que eu queria era o magistério. Pelas experiências do estágio. Que é esse susto que agente tem que não consegue dar aula, não consegue utilizar o tempo. Por causa de desvalorização em outras áreas também, eu trabalhei em academia, no setor de natação, quando a gente pensa no futuro, então pensa, eu não posso ficar a vida toda dando aula disso se não tá rendendo , não vai render nada para o futuro.

**VICTOR:** É a questão financeira.

**BRUNO:** É a questão financeira de novo, o que você pensa, você não sabe até quando você vai conseguir trabalhar com aquilo, então a primeira pessoa que eu pensei é que dependia da área para ter estabilidade. Comecei a fazer concurso em todas as áreas, não só Educação Física, em outros cargos também. Só que a maneira mais fácil de conseguir a estabilidade, valorização profissional melhor foi no magistério, que é menos difícil de entrar, e é uma matéria que eu dou conta, não é nova pra mim, então, fui fazendo diversos concursos e entrei. Consegui entrar no magistério antes de outros cargos, e aí tem essa questão, acho que com o tempo, podia ter continuado a fazer outros concursos, até passar, de repente outros que valorizassem um pouco melhor, mas com o tempo você vai gostando e se adaptando ao trabalho, você vai sentindo gosto também pelo trabalho. Vai te identificando com aquela personalidade de professor de Educação Física na escola.

**VICTOR:** E esse é o fator que te motiva para te manter na área?

**BRUNO:** É.

**VICTOR:** E durante a formação inicial, o que você procurava? Vamos pensar assim, na formação inicial agente vai afunilando em algumas áreas que a gente queria atuar, porque é muito amplo o campo de aduscação. Na formação inicial, teve aquele momento que você escolheu por uma área e começou afunilar. E qual foi essa área? Se ocorreu isso.

**BRUNO:** Na faculdade?

**VICTOR:** É na faculdade.

**BRUNO:** Na faculdade foi na área de natação, eu estava estagiando na área, sempre gostei muito de natação, aí eu escolhi por essa área. Eu me formei e fiquei trabalhando nessa área, só que claro, a questão estão financeira me distanciou.

**VICTOR:** Mas você fez estágio pra isso?

**BRUNO:** Sim, fiz estágio, comecei como estagiário depois comecei trabalhando. E escola, que eu achei que era a última hipótese, hoje não se torna a primeira, não é a natação, não é uma coisa que eu tenho 100% de prazer em trabalhar, mas ela se tornou... Como eu me adaptei, e hoje eu consigo tomar a rédea do que eu tô ensinando, eu consigo trabalhar na minha área hoje consigo dar conta do conhecimento na minha área. Eu acho que a gente se sente mais confortável no cargo.

**VICTOR:** E você atribui isso ao quê?

**BRUNO:** Já não busca outros né, quer ficar ali né, quer ficar neste cargo de professor.

**VICTOR:** E você atribui isso ao quê?

**BRUNO:** De acordo com a experiência que eu tive, com esse desafio inicial.

**VICTOR:** E Bruno, você fez formação continuada, pós graduação alguma coisa pra dar conta do que você hoje é como profissional?

**BRUNO:** Fiz especialização em psicopedagogia, que foi para a questão escolar mesmo, tentar entender melhor essas questões de escola, mas eu fiz antes de entrar.

**VICTOR:** Antes de entrar? E isso te ajudou a dar conta?

**BRUNO:** Ajudou.

**VICTOR:** E a faculdade te deu suporte, como é que foi esse suporte?

**BRUNO:** A faculdade deixou a desejar, porque eu peguei uma época em que era junto a licenciatura e bacharelado, eu senti muito mais bacharelado do que licenciatura. Na licenciatura acontecem os estágios no semestre mais é ...acho que é pouco. A gente tinha prática, mas não tinha o conhecimento a fundo, tinha a prática mas não tinha essa questão conhecimento a fundo do que era. Era mais uma prática pedagógica do que nos envolverem em questões sociais, que a gente pudesse preparar para uma escola municipal, era como se a gente preparasse para uma escola boa. Na faculdade por exemplo, você ia dar uma aula da disciplina de atletismo, por exemplo, você ia para uma pista atlética para aprender atletismo. Não te ensinavam...poderiam ensinar e aprender as duas partes, pegar um lugar que não tivesse nada e conseguir aplicar ali. Os alunos mais indisciplinados também, como lhe dar com isso, um pouco dos materiais...

**VICTOR:** As experiências práticas dentro da disciplina?

**BRUNO:** Devia ser mais voltado na universidade na questão social mesmo, os verdadeiros problemas que agente enfrente quando começa.

**VICTOR:** Hoje, quais são os conteúdos que você acha que se tornam importantes na disciplina de Educação Física nas suas aulas, qual é o motivo que te faz escolher dar os conteúdos que você dá conta hoje, e o que você pensa desta disciplina dentro da escola? A importância dela e desses aspectos.

**BRUNO:** Eu acho que, a gente sabe que o futebol, eu acho que mesmo com tantas pesquisas que a gente lê, acaba colocando ele de igual para igual com outros esportes. Eu acho que não, acho que sempre vai ser o norte, acho que sempre vai ser o maior desejo do aluno é jogar futebol. Tanto na experiência como aluno ou como professor, nesse tanto tempo, nunca mudou. O futebol é cultura nacional, é o conteúdo principal, então geralmente você não pode tá cortando deles isso, por exemplo, fazer uma sistemática de todos os esportes, e deixar o futebol de igual para igual, não tem como. Nos 3 anos que eu estou trabalhando vi que não tem como, é o conteúdo principal, mesmo o professor não querendo.

**VICTOR:** vai aparecer isso sempre então?

**BRUNO:** Vai aparecer sempre, e o que a gente tem que tirar? Já que isso é assim, é mais fácil do que tentar mudar, não é uma cultura ruim, tem suas regras, então se é uma cultura tão enraizada, a gente tem que valorizar ele como trabalho.

**VICTOR:** E você gosta de futebol?

**BRUNO:** Eu gosto. E como professor também porque eu consigo muita organização de turma no futebol, que eles gostam, tanto guris como gurias, eu consigo fazer a turma se organizar entre eles, tem muito mais identificação entre eles do que em outro esporte. Por ser esta cultura do futebol que todos gostam, então claro, nesse sistema de aula por exemplo, de uma aula que é esporte que eles escolhem, e outra dirigida, mesmo eu tendo o ano inteiro trabalhado com diversas disciplinas, tendo mostrado atletismo, tendo mostrado esportes novos como a corda ali, deixei dias fazer skate, esportes de aventura, mesmo assim você acordando todos os temas, botou uma aula de livre escolha na frente é o futebol.

**VICTOR:** Futebol que apareceu.

**BRUNO:** Mesmo depois de trabalhar outras questões. Então, o meu jeito de trabalhar e acho que dos outros professores, é isso aí, o futebol em primeiro lugar. Mas você não pode deixar esse futebol virar uma recreação, algo que eles têm que ver que é o conteúdo de Educação Física, não como se fosse um recreio.

**VICTOR:** Você sabe como foi constituída essa cultura do futebol na escola?

**BRUNO:** Acho que não é da escola, acho que vem de toda a sociedade, e acho que não há diferença em outros estados. Não vejo diferença. Pode ter um trabalho bom de outro esporte em outro município, pode, mas se for ver no decorrer no dia a dia de hoje da escola é o futebol que prevalece. Não vejo diferença no Brasil.

**VICTOR:** E aqui, tanto meninos quanto meninas?

**BRUNO:** Meninos e meninas. Daí o que eu tenho tentado fazer é tentar trabalhar tudo o que tem de diferente, em outros esportes. Só que secundário. Momentaneamente pode ser um trabalho, que nem olimpíadas como está sendo agora, eu estou dando preferência para ele, trabalhei uma semana sem dar futebol porque estou dando olimpíadas, tá na frente do futebol agora, só que eu sei que lá na frente não vai estar. Mesmo que eu cansar de ensinar a eles outros esporte eles vão,...

**VICTOR:** São momentos de pico?

**BRUNO:** É, e aquilo ali para um professor de Educação Física para eles mudarem isso, seria pior do que aproveitar isso. Porque se é isso que eles querem é uma coisa boa.

**VICTOR:** Certo.

**BRUNO:** Então a gente tem que trabalhar com a prioridade deles, positivo. Porque aí eles vão conseguir respeitar também o que a gente quer passar para eles, porque eles tem que ter respeito pelo que a gente quer ensinar de diferente, isso eles aos poucos vão entendendo. Porque se a gente for propor para eles, no início a gente tem que ficar empurrando outros conhecimentos, porque se a gente for explicar o motivo eles não vão entender de início. Eles vão resistir, vão querer futebol, foi o trabalho de resistência que a gente faz, trabalhar com outros esportes, e ao longo do tempo claro que alguns vão se interessar por outras modalidades, sempre vai ter, vai ter um que não gosta de futebol, então a gente tem que oportunizar esse momento.

**VICTOR:** Na sua aula isso é tranquilo?

**BRUNO:** Tranquilo. Porque eu nunca deixei de priorizar assim o que eles mais gostam, tem dia que é para oportunizar isso e tem dia que é para eu propor, dar uma aula dirigida que é pra propor coisas novas.

**VICTOR:** Bruno, e como você consegue hoje livremente falar sobre a cultura escolar? Tanto a cultura escolar vai envolver as ações de constituição do espaço cultural dos alunos, tanto quanto o dos professores, e daí entra: coordenação, direção. Como é que você consegue caracterizar a escola hoje nestes 3 itens aí? Professor, aluno e direção.

**BRUNO:** Eu acho que, o que eu noto que acontecia antes, que a escola é uma extensão. Na verdade aqui por localidade não era assim, mas foi ficando. Antes era uma escola que vinham as pessoas dos bairros mais próximos, hoje ela é uma escola inserida no centro, uma marginalização social mais alta.

**VICTOR:** Periferia!

**BRUNO:** Periferias em volta, então ela tá no centro dessa periferia, e isso na mentalidade aluno, do ser humano que está ali, ele toma quem vem dali daquele espaço, ele toma a escola como uma extensão da comunidade, ele não vê a escola como um lugar diferente, aquilo ali é um pátio da casa dele, por isso tanto desinteresse, porque acham que a escola é uma extensão dali.

**VICTOR:** E como você vê os professores dentro da escola.

**BRUNO:** Eu acho que os professores, desde que eu cheguei acho muito complexo dar conta de tudo, eu acho que o pessoal tem se empenhado, cada um no seu setor, para mostrar que aquilo ali é uma escola, não um parque de diversão. Só que às vezes, ou melhor, sempre a gente acaba esbarrando na impotência das leis, por mais que a gente faça o nosso trabalho de educador, até de civilizador, mostrar regras básicas de cidadania de tudo que muitos não tem, acho que a gente sempre esbarra numa falta de amparo, aí vem do governo mesmo.

**VICTOR:** Como assim?

**BRUNO:** Que seria você ... pô quando você vê que um aluno teu tá infringindo todas as normas, que precisa encaminhar, mesmo rodar de ano, não aprendeu nada, não produziu nada, respondeu o ano inteiro, então o aluno não foi nada, geralmente no fim do ano a gente reprova, só que aí a vem a

SMED que comanda tudo vem e aprova o aluno, mesmo não tendo conhecimento nenhum então isso aí destrói inclusive a ética do professor.

**VICTOR:** Isso aí é uma organização da própria secretaria?

**BRUNO:** Política. A secretaria que está a serviço do governo, e sempre tá mudando, sempre em transição. Então é uma propaganda política, o setor acaba sendo uma propaganda política, ele não quer dados de alunos que reprovam, por números né, de política, então acaba desvinculando toda uma regra, uma escola, um setor que tá ali para ajudar, e na verdade tão achando que estão, por fazer política tão avançando um aluno que talvez se tivesse mantido, estaria no nível certo dele de conhecimento, teria mais uma chance para poder aprender, cada vez que vai progredindo fica mais difícil de retomar.

**VICTOR:** Certo.

**BRUNO:** E questões disciplinares também, de você mandar, quando chega no limite da indisciplina, no limite do intolerável, ter algum lugar que leve esse aluno, que consiga recuperar esse aluno que a gente não tem hoje.

**VICTOR:** Você fala em recuperação no sentido de ajudar ele?

**BRUNO:** É, o aluno vai, pode ir pra um DECA, ele pode ir mas a gente sabe que ele volta. O aluno que às vezes passou por uma extrema **abalagem**: aluno assaltou, o aluno fez tudo de errado, fez tudo de errado na comunidade ali estando dentro ou fora da escola, infringiu todas as regras, avançou no professor, então ele é um aluno que vai no momento, para tapar um buraco assim, levam ele e depois ele volta, mesmo não mudado nada dos problemas dele. Então acho que isso aí é uma política que acaba desvalorizando, aí não é questão financeira, é questão de ética, de valorização humana. Você acaba transferindo para o professor, e os alunos tem essa consciência, que antigamente ele via o professor como uma pessoa que tava ali, mesmo que ele fosse por exemplo expulso do colégio ou outro lugar que realmente cuidasse dele, que pudesse melhorar a situação dele. Eu acho que antigamente se via melhor o respeito com o professor depois, os alunos da escola: ah fulano não estuda mais aqui, porque infringiu tal regra, tal regra, tal regra, isso eles não tem aqui. Eu comento muito, a filosofia do **da nada. Danado, é da nada**, que o aluno vai por qualquer instância por indisciplina por desrespeito ao professor, isso não dá em nada, ele vai para algum setor e ele volta. No que ele volta, todo aquele .... que ele tá, tá em volta dele, acabam se comunicando, e aí o que eles vão comentar entre si? Ah fulano, eu fui lá fiz tudo isso aqui e não **deu em nada**, chutei a porta do diretor e não deu em nada. Na verdade não é culpa de ninguém dentro da escola, do profissional dentro da escola, todos fazem o seu papel, até encaminhar para última instância, suspensão, ...

**VICTOR:** Certo.

**BRUNO:** O grande problema vem de fora, que e a questão do governo, eles acabam achando que o professor tem que dar conta de tudo, de todas as funções é o professor. Se o aluno não tá na escola ... então a gente fica amarrado, a gente fica sem ter o que fazer com ele.

**VICTOR:** E isso influencia na construção desta cultura escolar **BRUNO?**

**BRUNO:** Acho que sim, porque se fosse um ... se tivessem regras firmes fora daqui, leis que realmente amparassem, eu acho que os alunos teriam outra visão da escola, saberiam que é um lugar de regras, de respeito, é o lugar pra aprender isso. Eu acho que a visão que sairiam daqui seria bem diferente. Que são pequenas atitudes que fazem aqui, que se não forem corrigidas, vão acontecer a vida inteira na situação deles.

**VICTOR:** Bruno, isso que você tá me falando, como afeta ao seu trabalho docente aqui dentro da escola?

**BRUNO:** Acho que bastante, porque a gente sente essa carência, o quanto que mudou na questão disciplinar. Até conversando com outros professores, acho que em tudo a escola mudou. O principal, assim é que a sociedade inventou muitas leis de direitos, e quase nada de deveres, então hoje em dia a criança tem tudo o que é seu direito e não tem dever, não tá aprendendo as regras da sociedade, não tá aprendendo cidadania, não tá progredindo. Então a tendência ao respeito é cada vez menos, eles é que estão certo, e o adulto que está errado. Acho que esse é o grande problema.

**VICTOR:** Bruno, agora a gente tem um espaço para você falar, de forma geral, aquilo que você acha interessante, que neste teu momento de vida, de início de docência, vivenciando um novo espaço

escolar, uma nova realidade, já passando por uma situação diferente do que você viveu durante dois anos. E também, talvez falando desta tua formação inicial, que não foi voltada pra escola, eu gostaria que você fale, também, deste teu envolvimento na escola, que tem várias ações que presenciei aqui contigo e na grande maioria das ações da escola você estas envolvido efetivamente, não como coadjuvante.

**BRUNO:** Eu acho que assim, eu me caracterizo como uma pessoa, antes do profissional, antes eu sempre me coloco como uma pessoa humana, que tá preocupado não só com o trabalho em si, vou fazer meu trabalho e vou pra casa entendeu. O meu trabalho tem que resultar em alguma coisa, não sei se no futuro ou agora como ou te falei antes, que a gente acaba trabalhando para o momento, fazendo a nossa pequena parte, mas eu acho que em primeiro lugar tá o lado humano da pessoa que se preocupa com o todo não só com aquele, aquele método de ensino, são questões muito maiores que envolvem o ensino, e isso a gente vai se identificando né, a gente vai, atá na relação com os colegas assim a gente demonstrar que está envolvido com aquilo né, até mais do que deveria estar envolvido com aquilo. E a gente tá porque em primeiro lugar é humano, depois a gente é profissional. E profissional a gente vai fazer tudo aquilo que tiver que fazer naquele determinado tempo né, e ao mesmo tempo a gente sempre quer fazer mais, sempre mais. Então acho que é essa a questão, que eu acho que é uma questão de personalidade.

**VICTOR:** Bom Bruno, a gente está aqui conversando já a 1h10min, nem vi passar o tempo, então agradeço muito a você a entrevista .....

## APÊNDICE I - Transcrição de observação.

Escola: Amarela

Data da observação: 21/08/2012

Início: 8:00

Término: 12:00

Cheguei à escola e tudo parecia muito comum, os acontecimentos se repetem com bastante frequência e não chamam muito a atenção.

O Bruno armou o Slackline para algumas meninas, outras estavam jogando xadrez e os meninos futebol. Já estou cansado de relatar essa prática esportiva, mas cabe mais uma análise: os meninos jogam o futebol que lhes parece ser o certo, são bastante habilidosos, fazem gols, jogam coletivamente, mas fica apenas nisso. Parece-me, que todos têm a oportunidade de participar, mesmo com protesto. Já no recreio é diferente, existe um monopólio do ginásio pelos jogadores mais fortes e maiores, que na maioria das vezes são os mais "adiantados" na escola, ou não, aqueles que são repetentes, mas exercem uma relação de poder, de dominação sobre aquele espaço. Parece um latifúndio, cujos proprietários possuem o material e delegam funções (os jogadores, os observadores - outros aspirantes a jogadores, e as "ninfas" que apreciam toda a exposição daqueles guerreiros da bola).

Esta prática do futebol é culturalmente constituída nesta escola, por diferentes motivos. Primeiro: o espaço físico é propício para isto, ou seja, muitas quadras, muitas bolas, muitos adolescentes e jovens que vivem em uma situação financeira menos favorecida que aderiram a esta prática como momento de lazer. Segundo: a maioria dos projetos e as iniciativas da escola levam a essa prática esportiva. O Projeto Escola Aberta é desenvolvido a partir da escolinha de futebol. O Projeto Cidade Escola possibilita a prática de poucas atividades esportivas diferenciadas, Atletismo. O Projeto Mais Educação tem pouca adesão dos estudantes a prática de Capoeira. Além disso, estes projetos apresentam certa desorganização, pois dependem de acordos com oficinairos, que recebem um valor bastante baixo (300,00) e professores que precisam ter carga horária para isso. Como a SMED está com carência de professor, faltam recursos humanos para estas tarefas extraclasse.

Outra questão que já está se esgotando é a constante presença de estudantes no pátio durante o período de aula. Isso acontece por duas razões: falta de professor e ausência na sala de aula. Nas duas situações, a professora Ana, que assumiu a coordenação de turno, procura dar conta, colocando estes estudantes em atividades complementares, quando falta de professor, ou os devolvendo para sala de aula, mas antes passar pela supervisão e receber um corretivo. A escola e as disciplinas parecem não atrair os estudantes. Os professores constantemente imploram pela atenção e participação nas aulas. Os coordenadores, mais parecem trabalhadores em prol da disciplina, e são vencidos diariamente.

A prática pedagógica do Bruno, também não apresenta nada de novo. Neste, quase um ano, de observações semanais, ele procura diversificar o máximo as atividades, e apresentar conteúdos novos, porém é uma luta constante com os alunos que procuram apenas o futebol, ou um lugar para correr, brincar, "tirar onda". Talvez possa apresentar uma conclusão transitória para isso. O Bruno faz, todos fazem, mas os estudantes são mais fortes, através de acordos os professores assumem o comando por um pequeno tempo e logo volta para as mãos dos detentores do poder. Isso tudo é consentido e recebe atenuante das dificuldades sociais, econômicas e exemplos que possuem na realidade escolar.

Neste caso, não é possível colocar no Bruno a responsabilidade dos "fracassos".

Neste dia, senti (como se isso me fosse permitido neste estudo) que o Bruno, apresentava um desânimo, coisa que era muito difícil perceber, pois está se mantendo na luta com bastante força e determinação.

Falamos sobre a profissão e os momentos de altos e baixos da carreira docente. Comentei sobre o professor da escola Lauro Rodrigues e a transferência para a SME.

"Cara isso acontece com bastante rotina. Quando entrei me falaram que poderia ser transferido para outros setores".

A fala do Bruno mostra como a SMED organiza os professores. Parece-me que o ser professor não necessariamente é estar na escola. Essa organização do trabalho docente me remete a pensar num processo amador de tratar o trabalho do professor.

"Muitos entram na secretaria e não pensam em dar aula. Eu entendo isso. Se não gosta pede para sair, se exonera. Muitos colegas meus diziam, quando éramos estudantes, que não queriam exercer o magistério, hoje estão estudando para concursos em secretarias municipais de educação. A minha irmã é um exemplo. Estava deslumbrada com o trabalho de personal trainer em academias de musculação e ginástica. Mas se encheu e hoje está estudando para passar no concurso. Quer alguma coisa mais certa".

A procura pelo trabalho docente no magistério público para ser atraída pelas condições salariais que a SMED proporciona (em média 1700,00 para 20 horas). Esse atrativo financeiro parece que sobrepõe o ser e fazer profissional. Este relato aparece em três professores que estou trabalhando. Primeiro vem às condições financeiras, depois as aspirações de trabalho. Talvez este fato desperte o sentimento de sobrevivência, ou seja, o choque com o real. Contudo pode ser que este choque seja amenizado pelo contracheque.

"O que chama a atenção no final do mês é o salário certo. Eu, por exemplo, queria ficar com 20 horas, para poder estudar para outros concursos. Mas quando se sabe que tem a oportunidade de dobrar o salário, isso meche com a gente e acabamos aceitando".

Ao mesmo tempo em que o salário é o balizador das escolhas do professor, que antes de pensar na prática educativa pensa nas condições econômicas da carreira docente, faz com que o professor se sinta valorizado. Sobre isso, fiz a seguinte pergunta ao Bruno, o que mudou em sua vida quando aumentou (dobrou) o seu salário:

"Isso meche muito com a gente, me tornei mais tolerante".

Ainda sobre as mudanças de local de trabalho, o Bruno fez referência à professora de Educação Física e a constante solicitação de atestado médico:

"Ela deveria pedir para ser transferida, a cada quatro meses pede uma mês de licença. Eu sei que deve ter os motivos dela, mas quem tá aqui na guerra é que sente".

O Bruno estava se referindo aos estudantes de outras turmas que são enviadas para os espaços onde os professores de Educação Física estão trabalhando. Quando cheguei tinha uma turma de uma professora de Educação Física no Ginásio e a turma do Bruno estava dividindo a aula livre com eles. Segundo o Bruno isso não é rotina, pois algumas vezes os estudantes sem aula não para a biblioteca ou sala de informática.

No final da manhã, presenciei aquilo que considero algo mais próximo a uma aula de Educação Física, mesmo que debruçada em uma abordagem tradicional e sem um contexto definido de trato de conhecimento.

Depois de uma árdua negociação junto com os estudantes, que fez o professor perder um longo tempo para fazer a chamada, o Bruno conseguiu iniciar a aula. **NOTA:** a constante negociação na aula demonstra um fato interessante que joga a favor do Bruno. O comprometimento com o seu planejamento, mesmo que desenvolvido distante dos estudantes. Mostra o comprometimento deste

professor com a disciplina que leciona os estudantes e a escola. Os estudantes fizeram um trabalho de toque em pequenos grupos, buscando trabalhar a técnica do voleibol. As meninas estavam muito mais concentradas na atividade, enquanto os meninos estavam jogando e chutando a bola de um lado para o outro. Minimamente os estudantes trabalharam a atividade proposta pelo professor. Após esta primeira intervenção sobre o conteúdo, a atividade era jogar (vivenciar) algo parecido com o voleibol. As meninas ficaram com a rede de vôlei e os meninos com uma corda que assumiu o papel de rede. Mesmo com esta adaptação, que parece ser um fator desmotivador para a participação dos meninos, todos participaram da aula. Inclusive um dos meninos, mais agressivo e menos participativo, que ficou bastante chateado por não conseguir praticar a modalidade de forma "correta" no ponto de vista dele mesmo.

Ainda não tinha pensado, mas pode ser que a atração por práticas conservadoras (futebol) seja uma resposta à dificuldade em praticar outras modalidades. Percebo isso, neste momento, no voleibol e no slakcline. Este modelo de habilidade motora pode ser atribuída pela prática social dos estudantes. Ao mesmo tempo pode ser uma justificativa para o trabalho mais avançado sobre outras possibilidades de conteúdos para a Educação Física.

Voltando a aula do Bruno, percebi que haviam dois objetivos traçados para este encontro: trabalhar o toque e o rodízio. O Bruno semana passada me mostrou a surpresa que teve ao observar os estudantes realizando os fundamentos táticos desta modalidade esportiva. Percebi que na aula dirigida, mesmo que a contra gosto dos estudantes existe uma maior participação dos estudantes, ou seja, ao contrário da aula livre. Todos os sujeitos, presentes na aula, participam muito mais que em qualquer prática livre.

"Quando estava na oitava série, o voleibol era jogado quase que profissional. Todos sabiam jogar muito bem. Hoje os estudantes não praticam mais nenhuma modalidade". BRUNO

Antes de iniciar o recreio, ao bater o sinal de mudança de período, os estudantes de outras turmas, os jogadores, literalmente invadiram o ginásio para jogar futebol. O problema foi que a aula do Bruno ainda não havia acabado. Esta invasão foi à causa de uma série de discussões entre os estudantes que resultou no convite para o jogo de futebol.

Na última aula da manhã, mais uma vez, a organização da escola tramou "contra" a aula do Bruno. No último período o Bruno foi procurar, em sala de aula, a turma B33. Chegando a sala de aula os estudantes não tinham saído da aula anterior. O Bruno ficou esperando, mas o maior problema foi à presença da turma da professora de educação Física no ginásio e a falta de local para o Bruno executar o seu trabalho. Estou entendendo que este movimento de influência da organização escolar no trabalho pedagógico do professor, tem papel negativo na organização do professor. Mesmo assim o Bruno está se mantendo na perspectiva pedagógica e na visão de educação, que é quase uma esperança sobre o seu trabalho. Existe um facilitador nesta trama, pois o Bruno releva uma série de situações, talvez pelo seu próprio perfil. Fazendo com que ele fuja dos embates com os colegas de trabalho.

O perfil do Bruno é bastante interessante, em uma conversa em sala de aula, ele relatou sobre a atividade profissional que exerceu durante a juventude (pedreiro). Essa procura foi consequência da necessidade financeira naquele período. Diz ele que foi uma boa experiência. No meu ver, deixa transparecer um sujeito determinado, trabalhador...

**APÊNDICE j - Unidades de significados.**

1. Escola cidadã;
2. Escola espaço democrático;
3. Participação da comunidade;
4. Descentralização do poder;
5. Construção do conhecimento;
6. Espaço de formação para educadores;
7. Capacitação profissional;
8. Escolha dos temas para a formação permanente;
9. Superar todo tipo de opressão;
10. Preparar sujeitos lúcidos, reflexivos e comprometidos;
11. Projeto político-pedagógico como um eixo norteador das ações educativas;
12. Constituição da identidade da escola;
13. PPP construído com comunidade escolar em permanente diálogo;
14. Escola, como produtora de saberes;
15. Considerar o sujeito na sua totalidade;
16. Ser autônomo, criativo e ético;
17. Respeite as relações dos sujeitos com a natureza e entre si;
18. Múltiplas funções do professor/escola;
19. Falta de recursos humanos para inclusão;
20. Turmas de transição;
21. Coordenador de Turno;
22. Conselho Escolar;
23. Currículo é o resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas;
24. Currículo é a expressão da função socializadora e cultural da escola;
25. Ensino por Ciclos pretende ser autenticamente transformador;
26. Educação Física deve desenvolver práticas lúdico-desportivas solidárias;
27. Movimentar-se;
28. Jogos da Amizade, da Solidariedade e da Paz;
29. Jogos da Escola Cidadã;
30. Projetos visam a apropriação do conhecimento mais significativa e atraente;
31. Projeto psicomotricidade;
32. Projeto estudantes na rede;
33. Reuniões pedagógicas;
34. Conselhos de classe;
35. Articulação com a comunidade;
36. Avaliação do educando;
37. Avaliação Formativa;
38. Avaliação Somativa;
39. Avaliação Especializada;
40. Sofrimento da falta de adaptação;

41. Surpresa da saída;
42. Falta de contato com a direção;
43. Não houve adaptação;
44. É muito comum o abandono na SMED;
45. Formação inicial distante da realidade;
46. Realidade escolar- choque cultural;
47. SMED se preparando para reduzir o abandono;
48. Escola mais complexa;\*
49. Escola mais difícil;
50. Filhos com pais problemáticos;
51. Os problemas dos estudantes independem da escola, os pais são os responsáveis;
52. Os professores expressam as dificuldades da docência;
53. Apoio da escola ao professor;
54. Precisa fazer o que gosta;
55. Ser feliz;
56. O dia-dia da escola não permite ver os professores;
57. Parecia que estava ajustado;
58. Auxílio da escola para o trabalho do professor;
59. Autonomia da escola;
60. Construção coletiva;
61. Interação com outras escolas;
62. Direção que propõe;
63. Parâmetros curriculares da SMED;
64. Escola propõe espaços de trocas nas reuniões pedagógicas;
65. Jogos escolares;
66. Integração das turmas a partir dos jogos;
67. Projetos da escola;
68. Professora como proponente dos projetos;
69. Projetos tratados de acordo com os interesses da escola;
70. Resistência da escola pelos projetos;
71. Oficineiros com dificuldades de dar conta das questões disciplinares dos estudantes;
72. Carência de corpo docente para dar conta dos projetos da SMED;
73. Os projetos da SMED são desorganizados;
74. Tempo integral como tendência nacional;
75. Escola se ajusta às questões legais;
76. Espaço físico como limitante para os projetos;
77. O professor tem que dar conta do arroz com feijão;
78. Aposentadorias ao mesmo tempo;
79. O professor novo dá uma oxigenada;
80. Facilidade de conseguir 40 horas;

81. O Carlos sempre buscou atividades que complementaram a sua formação inicial;
82. Formação em licenciatura plena;
83. Trabalho como personal trainer;
84. Orientador de Atividade física na academia do hospital;
85. Mestre em biomecânica;
86. Trabalho como personal antes de se formar;
87. Atividade laboral durante a graduação;
88. Primeiro emprego formal - personal;
89. Estudante em escola particular (Nossa Senhora da Glória);
90. Ensino médio - Escola Estadual Militar Tiradentes - Brigada Militar;
91. Estudo no colégio militar;
92. Interesse pelo ingresso na escola militar era dos pais;
93. Escola com o ensino mais forte;
94. PT tinha intenção de retirar a escola das mãos do estado;
95. Questões de hierarquia;
96. Ordem unida;
97. Exigência disciplinar;
98. Destaque no desempenho dos estudantes no vestibular;
99. Pai foi estudante do colégio militar - exército;
100. Escola muito bacana;
101. Disciplina faz parte da formação do ser humano;
102. Professores civís;
103. Professores contratados pelo estado;
104. Professores com a mesma remuneração das demais escolas;
105. Saiu pronto para passar no vestibular da UFRGS;
106. Condições de trabalho diferenciadas;
107. Diferencial da educação física escolar;
108. Prova de aptidão física;
109. Os conteúdos da educação física também eram voltados para essas provas;
110. Diferencial entre outras escolas;
111. Os esportes eram os conteúdos mais presentes;
112. Vestibular para engenharia elétrica;
113. Cursou um ano de engenharia elétrica na UFRGS;
114. Não gostou da engenharia
115. Estava perdido na engenharia;
116. Não sabe por que entrou em engenharia elétrica;
117. Biomecânica é o mais próximo das engenharias;
118. Amigo monitor da disciplina de biomecânica;
119. Assumiu a monitoria da disciplina de biomecânica;
120. Pediu transferência para Educação Física;
121. Gosto pelas ciências exatas;
122. Entrada no grupo de biomecânica - tem que fazer cálculo 1;

123. Atrasou a formação devido a transferências;
124. Anatomia, principal disciplina do semestre;
125. Colega de escola, grande parceiro na formação inicial;
126. Grande incentivador para entrada no curso de educação física;
127. Caso for trabalhar na escola eu não quero;
128. Se eu perceber que não terei outra opção a não ser dar aula na escola, vou sair do curso;
129. O amigo foi fazer estágio na escola onde estudou;
130. Realizou estágio na escola Tiradentes;
131. Escola diferenciada;
132. Apresentação da turma para o professor;
133. Estagiário não é professor;
134. Gosto pela prática de esporte;
135. História esportiva;
136. Na escola eu era um auxiliar;
137. Estágio na escolinha do Grêmio;
138. Estágio na escolinha de natação;
139. Curso de árbitro de natação;
140. Árbitro de natação - primeira vez que ganhei dinheiro;
141. Sempre buscou várias experiências;
142. Aprendeu com o professor mais novo;
143. Preenche as lacunas do conhecimento;
144. Trabalhou com ginástica postural, estágio extracurricular;
145. Cinesiologia;
146. Trabalho voluntário;
147. Iniciou no laboratório de fisiologia do exercício;
148. Fez a escolha para a área da biomecânica;
149. Início da equipe de personal;
150. Apresentou a monografia no penúltimo semestre;
151. Formação inicial em nove semestres;
152. O laboratório mostrou outros conhecimentos;
153. Maior avanço em relação aos demais colegas;
154. As atividades extraclasse avançam no conhecimento;
155. As práticas educativas além da formação inicial;
156. Me sentia pronto para encarar qualquer coisa;
157. Decepção com a organização da empresa que trabalhava;
158. Preocupação com o atendimento e trabalho com os "clientes";
159. Boa equipe de trabalho no Moinho de ventos;
160. Trabalho e mestrado ao mesmo tempo;
161. Parte do mestrado realizado na UDESC;
162. Férias para fazer a coleta de dados;
163. Demissão causada pela terceirização da academia;
164. Coordenador da academia;

165. Sempre trabalhou como personal;
166. Faculdade de educação física preparava mal para a escola;
167. Não se sentida pronto para trabalhar na escola;
168. Debates superficiais sobre a escola;
169. Pronto para trabalhar em vários locais menos na escola;
170. Disciplinas na FACED com todas as licenciaturas;
171. Discussões em torno da sala de aula;
172. Disciplinas da FACED distante da Educação Física;
173. Disciplina da FACED com maioria de acadêmicos da Educação Física - mais proveitosa;
174. Acadêmicos de Educação Física com fama de maus leitores;
175. Apenas uma disciplina na ESEF tratou sobre a escola;
176. Microensino em escola;
177. Estágio obrigatório;
178. Estágio no último semestre - 20 horas em duplas;
179. Atuação no estágio no “achômetro”;
180. Todos os estagiários ao mesmo tempo no pátio;
181. Estágio realizado na escola mais fácil de deslocamento;
182. Poucos espaços e materiais durante o estágio;
183. Orientação do professor era um divã;
184. Orientação como relato de experiência;
185. Estágio pouco significativo;
186. O estágio não mudou o pensar do acadêmico;
187. Resolveu sair de casa;
188. Comprou um apartamento;
189. Contas para pagar, além do esperado;
190. Após comprar o apartamento foi demitido pela segunda vez;
191. Apareceu o concurso público;
192. Compra de apartamento sem emprego fixo;
193. Mãe como funcionária pública;
194. Irmão como funcionário público;
195. Incentivo da mãe para fazer o concurso;
196. Segurança financeira;
197. Redução dos estudantes de personal;
198. Sem motivação para estudar para o concurso;
199. O peso da prova de títulos privilegiava o Carlos;
200. 23º colocação;
201. Namorada morando junto;
202. Divisão de contas com a namorada;
203. Solicitou para ser nomeado ao Lauro Rodrigues;
204. A SMED sugere as escolas mais distantes, aquelas que ninguém quer;
205. Amigo indicou a escola;
206. Escola boa de trabalhar;

207. Influência da mãe para nomeação na escola;
208. Vaga de um professor que estava se aposentando;
209. Preferiu ficar com 20h;
210. Estava com medo de não gostar, de se assustar;
211. Quando ingressou ficou frustrado por não conseguir colocar todas as ideias em prática;
212. Mesmo com todos os problemas, o ingresso foi tranquilo;
213. Cheguei vacinado;
214. Um amigo deu o panorama da realidade escolar;
215. Socializou as dificuldades com os colegas que estavam entrando;
216. Colega do bairro restinga comentou sobre a sua realidade educacional;
217. As realidades são diferentes;
218. Escola bem organizada;
219. Bom acolhimento da escola;
220. Materiais ruins;
221. Dificuldade de ministrar a aula para os estudantes;
222. Dificuldades com os estudantes;
223. Trabalho bem difícil;
224. Dificuldade de lidar com crianças;
225. Preferência em trabalhar com os adolescentes;
226. Pouca paciência para lidar com os estudantes;
227. O primeiro semestre foi mais tranquilo;
228. Pouca aproximação com a escola;
229. Trabalhava quatro turnos e voltava para casa;
230. Assumi mais 10 horas, professor se aposentou;
231. Mais horas, maior salário;
232. O reconhecimento financeiro no início da docência;
233. O trabalhar mais na escola contribui para aquisição de mais bens materiais;
234. Não quero ser um professor desinvestido;
235. Eu quero dar aula;
236. Sentiu falta de uma organização, do que trabalhar;
237. A SMED até tem alguma coisa, mas não chega até os professores;
238. Cada aula é uma briga para fazer os estudantes aceitarem o conteúdo;
239. O professor aposentado voltou para a escola;
240. Professor aposentado desinvestido;
241. Estudantes aceitaram a condição do "largobol";
242. Pegou as turmas do professor aposentado;
243. Percebe que as professoras em fim de carreira se mantêm firmes na prática pedagógica;
244. Não sabe se iria manter o investimento com o tempo;
245. Poucos momentos para debate com os demais professores;
246. Reuniões pedagógicas com pouca discussão sobre os temas;
247. Estudantes muito descompromissados;

248. Debate com os demais professores;
249. Solicita trabalhos para os estudantes;
250. Os estudantes não são retidos;
251. Conselho de classe;
252. A SMED promove os estudantes sem analisar a avaliação dos professores;
253. O movimento da SMED na escola contribui para o desinvestimento dos professores;
254. Ensino ciclado não mudou a concepção de educação;
255. Os estudantes que não cumprem com as tarefas são aprovados;
256. O movimento de aprovação e retenção desvaloriza os professores;
257. Organizava os jogos escolares;
258. Pouco envolvimento com os projetos da escola;
259. Pouco tempo para os projetos da escola;
260. Acolhimento da SMED;
261. Curso de iniciação - informações burocráticas;
262. A SMED faz cursos de formação;
263. Curso de formação organizado pela escola;
264. Várias escolas organizando cursos para os professores;
265. Cursos de debates sobre aspectos gerais da educação;
266. O debate sobre educação física não foi significativo;
267. Pouco debate com os colegas para planejamento;
268. Com o tempo o professor vai se adequando a escola;
269. A aula não é do jeito que quer;
270. Sala dos professores é um divã;
271. Professores desmotivados;
272. Falta de respeito dos estudantes;
273. A experiência contribui para o trato com a disciplina e com os estudantes;
274. Os estudantes estão cada vez mais desmotivados;
275. A continuidade com o professor faz com que os estudantes compreendam melhor o trato pedagógico;
276. As turmas de professores com práticas pedagógicas semelhantes;
277. Problemas com a inclusão de estudantes com deficiência;
278. Pouco apoio do SOE;
279. Impotência com algumas situações que não tem controle;
280. Rotinas;
281. Professor iniciante e experiente com práticas semelhantes;
282. Pouco contato entre os professores;
283. Práticas conservadoras;
284. Professor consegue ensinar;
285. Atividade física e saúde;
286. Aula de EFI com dois momentos;
287. Momento de aula e momento livre;
288. Momento livre com práticas esportivas;

289. Rituais das aulas;
290. Contradições entre os interesses dos estudantes e do professor;
291. Rotinas semelhantes entre professores;
292. Pouco contato formal entre os professores de Educação Física;
293. Negociação com os estudantes;
294. Participação efetiva dos estudantes;
295. Tratamento carinhoso com os estudantes;
296. Poucas gírias;
297. Estudantes falam com respeito com os professores;
298. O futebol não é a prática mais realizada;
299. Diretividade das aulas com alguns conflitos com os estudantes;
300. Conteúdos descontextualizados;
301. Professor refletindo sobre a sua prática pedagógica;
302. Professor refletindo sobre a realidade do estudante;
303. Trabalho de pesquisa como elemento estratégia de ensino aprendizagem;
304. Estudantes copiam os trabalhos da internet;
305. Guarda municipal dentro da escola;
306. Atividades diferentes e atrativas;
307. Roupas apropriadas para participar da Educação Física;
308. Professores iniciantes como supervisor das atividades dos estudantes em sala de aula;
309. Educação Física numa abordagem tradicional, conservadora;
310. Mudanças na postura dos estudantes;
311. Cada ano o comportamento do estudante é pior;
312. Campinho de futebol para os pequenos;
313. Os pequenos aproveitam mais os espaços da escola;
314. Jogo de futebol é uma prática masculina;
315. Pagamento de dívida por parte das estudantes;
316. Organização da escola e o reflexo na aula de Educação Física;
317. Determinações da escola quanto ao comportamento dos estudantes são seguidas na educação física;
318. O professor pede e todos realizam;
319. Aprendem a se comportar na aula desde pequenos;
320. Elogios ao diretor;
321. Continuidade na forma de pensar a gestão da escola;
322. Escolha pela escola;
323. Elogios a organização da escola;
324. O professor já tinha conhecimento sobre a escola;
325. Todos querem entrar, ninguém quer sair;
326. A organização escolar é muito boa;
327. Temos tempo para planejar;
328. Difícil o trato com as crianças;
329. Parceria entre direção e professores;

330. Comprometimento do professor com a escola;
331. Atividades escolares procurando aproximação com a comunidade;
332. Estagiário, tapa furo;
333. Substituição de professores faltantes;
334. Estagiário, ex aluno da escola;
335. Estagiário convidado pelo professor;
336. Escola, responsável pela formação permanente dos professores;
337. Estratégia de aproximação com outras escolas;
338. Cada professor precisa fazer 10 formações;
339. Cursos e palestras de formação, pouco atrativas para os professores;
340. As trocas de experiências entre professores é o formato mais atrativo de formação permanente;
341. Encontro entre os professores da disciplina, promovido pela escola;
342. A professora mais nova na escola, não participou do planejamento da disciplina;
343. O futebol é jogado pelo coletivo da escola;
344. Distribuição de materiais para os estudantes fazerem qualquer atividade;
345. Falta de interesse da turma;
346. Choque cultural do professor com o desinteresse da turma;
347. O professor se sente um inútil;
348. Conteúdos distantes da realidade dos estudantes e da proposta da escola;
349. Prefere ministrar aula para personal;
350. Na academia as pessoas pagam para fazer aula comigo;
351. Na escola tenho que implorar para ensinar os estudantes;
352. O atrativo da escola está na estabilidade financeira;
353. “Não agüento mais”;
354. Desmotivação causada pela falta de compromisso dos estudantes;
355. Desentendimento com uma estudante;
356. A escola não consegue dar conta dos estudantes;
357. Estudantes com brincadeiras agressivas;
358. Interferência da SMED na prática pedagógica do professor;
359. SMED aprova os estudantes;
360. Estudante sabe que não precisa estudar;
361. Jogo de integração entre as turmas;
362. Organização da professora experiente;
363. Auxílio do estagiário;
364. Contradições entre o comportamento dos estudantes;
365. Organização dos estudantes no pátio;
366. Diretor constantemente transitando pelo pátio.
367. Participação coletiva;
368. Compreensão da realidade;
369. Organização voltada ao entendimento da realidade;
370. Escola preocupada com a promoção do ser humano na sua integralidade;

371. Conhecer as diferenças entre o real e o ideal;
372. PPP Elaborado a partir das concepções educacionais e da prática pedagógica dos professores;
373. "A escola que queremos" - tema do processo de elaboração do PPP;
374. Atualização contínua do PPP;
375. Parte da cultura do estudante;
376. Assume a existência de uma cultura local e outra global
377. Não define um referencial teórico;
378. Estudante constrói o conhecimento de forma ativa;
379. Interação com o seu meio;
380. Professor mediador do conhecimento;
381. Trabalho interdisciplinar;
382. Estudante capaz de ler a realidade e estabelecer uma reflexão crítica sobre ela;
383. Estudante capaz de mudar a realidade;
384. Estudante crítico e Autônomo;
385. Professor itinerante;
386. Inclusão escolar;
387. Rede de apoio ao estudante;
388. Espaço pedagógico deve ser um espaço não engessado;
389. Turma de progressão;
390. Avanço de para níveis mais complexos;
391. Objetivos do ensino fundamental;
392. Utilizar diferentes linguagens;
393. Conhecer as manifestações culturais;
394. Autonomia e posicionamento crítico - ensino funcionalista;
395. Princípio da totalidade;
396. Predominância do todo sobre as partes;
397. Avaliação como elemento integrador;
398. Avaliação como elemento de reflexão;
399. Redimensionamento da ação educativa;
400. Diagnóstico do estudante em relação a ação dos educadores;
401. Visão global do estudante;
402. Registros obtidos no decorrer do processo;
403. Avaliação contínua e cumulativa;
404. Avaliação formativa;
405. Contínua e sistemática;
406. Processo permanente;
407. Processo de reflexão e ação;
408. Auto-avaliação;
409. Conselho de classe participativo;
410. Avaliação sumativa;
411. Juízo globalizante sobre a aprendizagem do estudante;
412. Laboratório de aprendizagem;

413. Sala de integração e recursos;
414. Turmas de progressão;
415. Direção: Operacionalizar e acompanhar o fazer pedagógico;
416. Gestão democrática;
417. Soe: acompanhamento da vida escolar;
418. Coordenação de turno: viabilizar as vivências diárias da escola;
419. Atividade de personal trainer;
420. Manutenção de outra profissão (personal);
421. Dedicção exclusiva a escola;
422. Tempo para estudar para melhor concurso;
423. Apoio da SME nas atividades esportivas (projetos);
424. Dedicção exclusiva em uma escola;
425. Susto com a escola;
426. No primeiro ano ame ou deixe a profissão;
427. Falta de apoio da SMED;
428. Pouca política pública para escola;
429. Interferência da SMED na prática educativa do professor;
430. SMED não sabe da realidade da escola;
431. SMED ditatorial;
432. A escola perdeu a autonomia;
433. Quem aprova é a SMED;
434. A frequência é o grande critério para retenção;
435. Política de inclusão é imposta;
436. Inclusão escolar;
437. Retorno das avaliações dos estudantes;
438. Função do conselho de classe;
439. Papel do conselho tutelar;
440. Morosidade nos retornos da SMED para as avaliações de casos especiais na SMED;
441. Os professores não sabem como é a organização da escola;
442. Elo entre órgãos públicos;
443. Frustração pela dificuldade de resolução de problemas, pela SMED;
444. Tempo integral é positivo;
445. Possibilidade para manter o estudante em tempo integral;
446. Organização escolar e o trabalho pedagógico;
447. Distanciamento dos projetos da escola com a realidade dos estudantes;
448. Educação funcional - higienista;
449. A escola não trás a comunidade para a escola;
450. Distanciamento da escola com a comunidade;
451. Distanciamento dos professores com a realidade da comunidade;
452. Pais ouvindo as reclamações dos professores sobre os filhos;
453. Sistema - trabalho- tempo;
454. Escola aberta sem professores;

455. Distanciamento dos projetos com a Educação Física;
456. Tempo para planejamento;
457. Tempo de planejamento distante dos professores;
458. Falta de estrutura da escola para o planejamento;
459. Tecnologia de informação para realizar o planejamento;
460. Obrigados a ficar na escola para planejar, mas não existe planejamento;
461. Organização individual da disciplina;
462. Trabalho pedagógico individual;
463. Planejamento participativo com os estudantes;
464. Momentos informais para trocas de informação sobre o planejamento;
465. Aproximações acontecem por ciclos de escolaridade;
466. Pouca organização da escola no planejamento do professor;
467. Conselho de classe;
468. Reuniões de professores burocráticas/administrativas;
469. Respeito entre colegas;
470. Projetos da EFI no horário da reunião pedagógica;
471. Pátio como sala de espera para os estudantes;
472. Pátio como sala de aula para os professores;
473. Desorganização dos tempos e espaços escolares;
474. Supervisora de turno.
475. Estudante de escola pública;
476. Vivenciou os problemas da escola enquanto estudante;
477. Concepção sobre educação física;
478. Saber lidar com os estudantes;
479. Conhecimento em primeiro lugar;
480. Inovações pedagógicas;
481. Percepção como estudante de que não tinha aprendido nas aulas;
482. Vivência como estudante despertou querer fazer o novo;
483. Professor como exemplo positivo para os estudantes;
484. A prática educativa é uma construção histórica dentro da escola;
485. Experiência em outra escola, realidades semelhantes;
486. Entrada na carreira na metade do ano letivo;
487. Diferenças entre escola municipal e estadual;
488. Persistência;
489. Crença na sua função como educador;
490. Susto com a prática educativa;
491. A falta de retorno dos estudantes e a desmotivação dos professores.
492. O mal comportamento dos estudantes leva a desmotivação pedagógicas;
493. Pedagógico;
494. Luta social;
495. Importância de reconhecer a realidade dos estudantes;
496. Contexto social dos estudantes;
497. Compromisso social do professor;

498. Conselho de classe como momento para debater e conhecer os estudantes;
499. Compromisso da escola com a formação do estudante;
500. Individualismo no trabalho docente;
501. Aproximações entre diferentes setores públicos para dar conta de um determinado objeto;
502. Reuniões pedagógicas como espaço para analisar o contexto social dos estudantes;
503. Preocupação com o papel docente;
504. Aproximações entre professores ocorrem por conveniência;
505. Professor motivado e propositivo;
506. Dificuldades de aproximação devido ao tempo para a docência;
507. Falta de outros professores;
508. Tecnologia de informação como auxiliar para o planejamento coletivo;
509. Trabalho coletivo sistematizado de maneira informal;
510. Socialização ocorre por conveniência;
511. Socializo com quem eu gosto, me sinto bem, etc.
512. Professores em fases de desenvolvimento docente, mais próximas, socializam mais;
513. O tempo é determinante para a socialização;
514. A hora atividade não é organizada;
515. Os professores das disciplinas discutem quando estão juntos;
516. A hora atividade não possibilita um planejamento coletivo e sim individualiza o trabalho do professor;
517. Pouco tempo para debater nas reuniões pedagógicas;
518. Distanciamento entre os docentes alimenta o individualismo;
519. A disponibilidade de tempo aproxima o sujeito do campo de atuação;
520. Planejamento realizado na escola;
521. Professoras de EFI buscando contato;
522. Falta de interesse dos demais professores das turmas;
523. Planejamento dos conteúdos para os ciclos de ensino;
524. Os amigos sempre estão por perto;
525. Individualismo no material;
526. O individualismo afasta os colegas;
527. As experiências em outra escola contribuem para conhecer a rotina escolar;
528. Sentimento de não dar conta no início da docência;
529. As experiências ajudam a antecipar alguns acontecimentos;
530. Busca pelo concurso, por questões financeiras;
531. O salário da SMED desperta no professor a vontade de investir na prática pedagógica;
532. Professor comprometido;
533. Motivação docente alimentada pelo reconhecimento salarial;
534. O estágio como fonte de saberes sobre a carreira docente;
535. Estágio mostrando os problemas da escola;

536. Estágio com pouca amplitude de aprofundamento no que se refere a escola;
537. Estágio como elemento de decisão para o professor assumir a docência;
538. Outros espaços e prática pedagógica são menos valorizados;
539. Adaptação ao trabalho;
540. Prazer pelo primeiro campo de atuação;
541. Docência fora da escola;
542. Prazerosa mas pouco valorizada;
543. Escola como segundo plano;
544. Licenciatura plena;
545. Sobreposição dos conteúdos do bacharelado sobre a licenciatura;
546. Formação inicial distante da prática;
547. Futebol como conteúdo mais atrativo para os estudantes;
548. Os conteúdos são escolhidos pela conveniência dos estudantes;
549. A cultura escolar é constituída pelos seus atores;
550. Aulas dirigidas e livres;
551. Cultura do futebol;
552. O futebol como conteúdo que facilite a prática pedagógica do professor;
553. Futebol como conteúdo;
554. Cultura do futebol como elemento constituída socialmente;
555. Intencionalidade da prática pedagógica do professor;
556. Acordos com os estudantes;
557. Papel da escola;
558. Legislação;
559. Aprovação dos estudantes;
560. Transição política;
561. Interesses e plataformas políticas;
562. Amparo legal nas ações do professor;
563. DECA;
564. Desvalorização do trabalho do professor;
565. Concepções sobre o papel do professor;
566. Desrespeito ao professor;
567. Filosofia do *da em nada*;
568. Intensificação do trabalho do professor;
569. Deveres e direitos da crianças;
570. Professor humano;
571. Educação com amor;
572. Humano vs profissional;
573. Formação inicial X prática educativa na escola;
574. Formação permanente X prática educativa na escola;
575. Formação permanente como suporte para a prática educativa na escola;
576. Concurso público;
577. Plano de carreira;
578. Redução salarial;

579. Choque cultural;
  580. Cultura escolar;
  581. Cultura escolar é reflexo da cultura local;
  582. Respeito entre os professores;
  583. Confrontos entre estudantes e professores;
  584. Espaço propício para a prática do futebol;
  585. Bairro com poucas oportunidades e espaços para práticas esportivas;
  586. Liberdade de circulação dos estudantes durante as aulas;
  587. Coordenação de turno;
  588. Encaminhamentos ao SOE;
  589. Agressões fora da escola;
  590. Influência do mundo vivido fora da escola nas atitudes dos estudantes.
- Reprodução social;
591. Omissão da escola (organização) na formação dos estudantes;
  592. Sala dos professores;
  593. Comportamento dos estudantes como pauta permanente nas conversas entre os professores;
  594. Escola é uma panela de pressão;
  595. Relações de poder dentro da escola;
  596. No final do ano estão todos cansados; (cartaz na sala dos professores)
  597. Trabalho do professor é educar e disciplinar;
  598. As ações dos estudantes são reflexos do tratamento do professor;
  599. Os estudantes não gostam de participar da aula;
  600. O professor está mais preocupado em controlar os estudantes;
  601. Domínio de turma X experiência docente;
  602. Diferentes práticas pedagógicas entre os professores de Educação Física;
  603. Professor iniciante se aproxima da supervisora de turno;
  604. Preocupação com o tempo de aula;
  605. As mudanças educacionais são demoradas, o professor precisa ter paciência;
  606. Jogos escolares;
  607. Professor envolvido com a escola;
  608. Ingresso na escola e aproximação com os estudantes;
  609. Semana da escola- show musical;
  610. Quebrando o gelo;
  611. O ato de jogar bola apresenta significações para diferentes sujeitos;
  612. Direção distante da EFI e das demais disciplinas;
  613. Professores e direção distanciados;
  614. Professor iniciante era atleta de futebol;
  615. Respeito com o professor de Geografia;
  616. Trato mais horizontal com os estudantes;
  617. Professor iniciante com tratamento mais grosseiro com os estudantes;
  618. As gírias são constantes no vocabulário do professor;
  619. Professor desafiando os estudantes;

620. Professor com tom ameaçador;
621. Heterogeneidade da turma;
622. Linguagem do professor muito próxima a linguagem do estudante
623. Cooperativismo dos estudantes (dividem o mesmo par de tênis para poderem jogar juntos);
624. Pouca participação de outros professores em atividades propostas;
625. Luta por território (convívio entre estudantes);
626. Distanciamento entre comunidade e escola;
627. Responsabilidade pela aproximação entre a escola e a comunidade;
628. Professor de EFI frequentador da escola em outros turnos;
629. Escola maior;
630. Entrada na RMEPOA em setembro;
631. Início do ano com melhor organização pedagógica;
632. Inovações pedagógicas como princípio didático do professor iniciante;
633. Aproximação das professoras experientes com as inovações pedagógicas do professor;
634. Futebol como prática hegemônica pelos estudantes (meninos);
635. Aula livre como moeda de troca;
636. Futebol como moeda de troca para os meninos;
637. Acordos entre professores e estudantes;
638. Divisão de materiais de trabalho entre os professores de EFI;
639. "Agora eu sou de fato um professor";
640. Solidariedade entre os professores;
641. Professor de EFI é aquele que reúne os professores para organizar a disciplina;
642. Os cachorros dos estudantes fazem parte do cenário da escola;
643. O recreio é um grande jogo de futebol;
644. Professor iniciante "o tapa furo";
645. Meninos jogam futebol, para as meninas resta o ócio;
646. ócio é prazeroso;
647. Educação Física escolar como espaço de livre expressão;
648. Inclusão escolar de estudantes deficientes;
649. Os menos habilidosos não participam: ou não querem ou não deixam;
650. O número de estudantes na turma atrapalha a organização do professor;
651. Conteúdos da EFI descontextualizados;
652. Professor distante da cultura escolar;
653. Distanciamento entre a SMED e a realidade escolar. Aparecem no final do ano para aprovar os estudantes;
654. A reprovação ocorre quando o estudante é infrequente;
655. O estudante é ciente desta política educacional;
656. É só comparecer a escola e todos são aprovados;
657. Relevância da avaliação;
658. Corporativismo entre os professores de EFI;

659. Os professores de EFI não fazem corpo mole;
660. Espaço físico é organizado levando em consideração todas as atividades possíveis na escola;
661. Projeto Mais Educação;
662. Socialização do professor ocorre em âmbito da informalidade;
663. Atividades mais atrativas chamam a atenção dos estudantes.
664. O sistema não é orgânico;
665. Ordem e desordem;
666. A ordem tenta estabelecer como a prática educativa;
667. A organização é estabelecida pelas partes que a compõe;
668. Disponibilidade do PEFI iniciante;
669. Organização pedagógica do professor;
670. Os materiais não podem ficar á disposição dos estudantes;
671. Relacionamento entre professor e estudante permeado pelo carinho;
672. Cadeados e grades na escola;
673. Sinal sonoro para troca de disciplinas (música);
674. Impedimentos da escola com a pesquisa;
675. Afastamento da universidade da escola;
676. Hora atividade, a solidão pedagógica;
677. Diferentes envolvimento dos estudantes nas aulas;
678. Professor iniciante buscando a socialização;
679. Inovações pedagógicas;
680. Pedestal da universidade;
681. Experiências docentes e a melhor condução das aulas;
682. Práticas pedagógicas atrativas;
683. Socialização de novas práticas pedagógicas;
684. Pouco envolvimento dos professores com as atividades da escola;
685. Professor buscando a socialização;
686. Cultura futebolística;
687. Distanciamento da escola com a comunidade;
688. Distanciamento da direção com os professores;
689. Socialização com alguns materiais;
690. Comportamento dos estudantes é a pauta dos debates;
691. Falta de professores, estudante na aula de Educação Física;
692. Prática pedagógica descontextualizada;
693. Professor mediador de brigas e intrigas;
694. A reprovação e a mediação da SMED;
695. Envolvimento com a escola;
696. Contradições reveladas pela música;
697. Mudança para o EJA;
698. Dificuldade com o comportamento dos estudantes;
699. Ócio produtivo;
700. Relações de poder entre os estudantes;

- 701. Escola pouco atrativa;
- 702. Choque com o real amenizado pelo contracheque;
- 703. Futebol mais fácil de praticar;
- 704. Êxodo para a SME;
- 705. Avaliação processual.

**ANEXOS**

**ANEXO A - Carta da Secretaria Municipal De Educação para apresentação do pesquisador nas escolas.**



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Porto Alegre, 1 de novembro de 2011.

Prezada Senhora Diretora

Ao saudá-la, apresento o professor Victor Julierme Santos da Conceição, Doutorando da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para realizar atividades acadêmicas de observação e entrevista em sua instituição escolar, durante o período de 2011 a 2013.

Agradecendo a sua constante, coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente.

Valéria Carvalho de Leonço  
Coordenadora do Ensino Fundamental

Valéria Carvalho de Leonço  
Coordenadora  
Ensino Fundamental  
Matr. 184333

Para: Sra Catia Castilho Simon

**ANEXO B – Carta da secretaria municipal de educação da rede municipal de ensino de Porto Alegre.**

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício 130/09 - GS

Porto Alegre, 12 de fevereiro de 2009.

Senhor Coordenador:

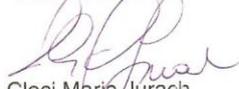
Ao cumprimentá-lo acusamos o recebimento de ofício solicitando liberação de estudante da ESEF/UFRGS para trabalho de pesquisa junto às escolas municipais.

A secretaria municipal de educação vem renovar a autorização, das atividades de pesquisa do grupo de estudantes desta universidade que estão sendo desenvolvidas em nossa rede municipal de ensino desde 1995.

As atividades junto às escolas serão posteriormente debatidas com o professor Fabiano Bossle e o professor Bráulio Amaral Lourenço da RME/POA.

Sendo o que tínhamos para o momento, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente



Cleci Maria Jurach,  
Secretaria Municipal da Educação.

ILMO. Sr. Vicente Molina Neto,  
M.D. Coordenador do F3PEFICE,  
UFRGS.