



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sérgio de Oliveira Junior

**O OLHAR DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE SOBRE A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES
INICIANTE ADMITIDOS EM CARÁTER TEMPORÁRIO**

FLORIANÓPOLIS

2019

Sérgio de Oliveira Junior

O OLHAR DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE SOBRE A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES INICIANTES ADMITIDOS EM
CARÁTER TEMPORÁRIO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Victor Julierme Santos da
Conceição

FLORIANÓPOLIS

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Junior, Sérgio de Oliveira

Um olhar do paradigma da complexidade sobre a construção da identidade docente dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário / Sérgio de Oliveira Junior; orientador, Victor Julierme Santos da Conceição, 2019.

157 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. paradigma da complexidade. 3. identidade docente. 4. trabalho docente. 5. cultura escolar. I. Conceição, Victor Julierme Santos da. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Sérgio de Oliveira Junior

O OLHAR DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE SOBRE A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES INICIANTES ADMITIDOS EM
CARÁTER TEMPORÁRIO

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Vicente Molina Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Francisco Emílio de Medeiros
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Jaison Bassani
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Alexandre Vanzueta
Instituto Federal Catarinense Campus Camburiú

Prof. Dr. Fábio Machado Pinto
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Prof. Dr.(a) Andrea Brandão Lapa
Coordenador(a) do Programa

Prof. Dr.(a) Victor Julierme Santos da Conceição
Orientador(a)

Florianópolis, 28 de outubro de 2019.

Dedico esta dissertação à:

À minha família.

À vó Dorilda uma mulher incrível, que transmite força e amor, na luz da sua idade.

Aos meus avós Garibaldi, Sueli, João Licindo (*in memoriam*) que aqui revivo na forma dos sujeitos de pesquisa.

A todos os professores iniciantes ACT's que se inserem nas culturas escolares e encontram situações precárias de trabalho, buscando legitimar sua escolha e sobreviver na carreira docente, através de um sistema econômico desumano.

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de agradecer a todos aqueles que fizeram esta caminhada junto a mim, neste ciclo de trabalho e estudos, e que contribuíram para a realização deste sonho. Eu sozinho jamais chegaria aqui, portanto sou grato a cada pessoa que, de alguma forma, contribuiu para a criação e desenvolvimento desta pesquisa.

À minha família, Maria Luiza (mãe) e Sérgio (pai), Elizabete (irmã) e José Luiz (irmão), que são meu porto seguro. Agradeço a compreensão e preocupação em todos os momentos, sei que a distância impede de estarmos juntos, mas o amor incondicional e o carinho que vocês têm por mim me fortalecem. Vocês nunca deixaram de acreditar, sempre estiveram ao meu lado nas escolhas difíceis e sempre estarão presentes em meu coração, amo vocês.

Ao amigo e orientador, Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição, esta pessoa maravilhosa que a vida me permitiu conhecer, é uma grande honra conviver com você desde os tempos de graduação. Agradeço ao professor pelas orientações, indicações dos caminhos a percorrer, pelos puxões de orelha e por me oportunizar a realização deste sonho e acreditar nesta pesquisa.

Aos meus familiares de Içara, Jaguaruna e Farol de Santa Marta, apesar da minha ausência nestes últimos anos, os nossos vínculos se fortaleceram, a parceria, o companheirismo e o amor de vocês são imprescindíveis na minha vida.

Agradeço aos meus amigos e amigas, que permaneceram comigo nesta caminhada, sou grato por ter a amizade de vocês. Em especial ao meu grande amigo Lucas da Silveira Adriano, grato pelo companheirismo e pela aventura de viver em Joinville.

A todos os membros do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (NEPEF) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e Prática Educativa (GPOM) que estiveram presentes em minha vida nestes últimos anos e ao meu lado neste ciclo, se tornando a minha segunda família. Estas pessoas foram importantíssimas para a minha formação, os diálogos, debates e discussões nos encontros foram de extrema importância para o meu desenvolvimento. Agradeço em especial àqueles que estiveram junto a mim neste percurso, vocês são amigos de verdade.

A identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento e angústia. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e auto definições (DUBAR, 2005, p. 25).

RESUMO

A complexidade de ser professor em início de carreira admitido em caráter temporário na rede municipal de ensino de Florianópolis (RMEF), nos fez compreender o movimento de tornar-se docente em sua complexidade, a partir da espiralidade de relações e interações que se constroem durante os ciclos de trajetórias de vida dos professores inseridos dentro dos contextos escolares. O professor iniciante constrói e continua construindo a sua identidade docente em relações e interações no seio da cultura escolar, permeada pela realização do trabalho docente. Diante desses elementos, essa dissertação traz como problema: Como os professores de Educação Física admitidos em caráter temporário, constroem sua identidade docente a partir do processo de interação entre o trabalho e a cultura docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC? Quanto às decisões metodológicas, esta pesquisa foi realizada a partir do viés qualitativo, amparada na pesquisa narrativa que proporcionou ao pesquisador uma aproximação com o objeto de estudo. As informações foram construídas através de observações participantes, diário de campo, entrevistas e análises documentais da escola. Foram escolhidas duas escolas da RMEF e três professores iniciantes admitidos em caráter temporário. Como lente epistemológica para a construção da pesquisa nos embasou no paradigma da complexidade que nos permite compreender o indivíduo em sua multidimensionalidade em constante interação dialógica com os elementos que cercam o início de carreira, o trabalho docente e a cultura escolar, alavancado pelos fios de relações que se moldam no contexto escolar. Três categorias interpretativas nos permitiram compreender a construção da identidade docente dos professores iniciantes em caráter temporário. Elas mostram que: a) Os ciclos de trajetórias de vidas se constroem na primeira infância, mediados pela socialização primária (família e escola), se desenvolvem nos espaços institucionais formativos e continuam se construindo até o fim da carreira docente. b) O início dos professores iniciantes no mundo do trabalho mostra a luta pela sobrevivência no trabalho docente em contrastes às situações precárias que os cercam, a questão financeira é o principal motivo pela permanência visto à remuneração da RMEF. As trocas com as culturas acontecerão somente enquanto o professor iniciante se relacionar com a RMEF, a auto-organização acontece dentro da incerteza de continuidade no trabalho docente, adquirindo ano-após-ano a imprevisibilidade do processo. c) Os imprinting culturais marcados nos professores iniciantes desde as primeiras experimentações do se-movimentar, formam a cultura docente e quando entram em dialogicidade com a cultura escolar, mostram tensionamentos que se traduzem na forma da prática educativa dos professores. A interferência das encruzilhadas de culturas na instituição mostra o professor iniciante sendo engolido, por velhos hábitos da Educação Física. Esta pesquisa compreende que a construção da identidade docente é um fio que se tece ao longo da carreira. O professor iniciante afirmará uma ligação dialógica com o trabalho docente e as culturas que se inserir, adentro de um processo recursivo e hologramático irá ser nutrido e nutrir os sujeitos a partir das constantes interações com os outros.

Palavras-chaves: Professor iniciante; Paradigma da complexidade; Trabalho docente; Cultura escolar.

ABSTRACT

The complexity of being a teacher in early career admitted on a temporary basis in the Florianópolis municipal school system (RMEF), it made us understand the movement of becoming a teacher in its complexity, from the spiral of relationships and interactions that are built during the cycles of life trajectories of teachers inserted within school contexts. The beginning teacher builds and continues to build his teaching identity in relationships and interactions within the school culture, permeated by the teaching work. Given these elements, this dissertation presents as a problem: How do Physical Education teachers admitted on a temporary basis, build their teaching identity from the process of interaction between work and teaching culture in Florianópolis? As for the methodological decisions, this research was conducted from the qualitative bias, supported by narrative research that provided the researcher with an approximation with the object of study. The information was constructed through participant observations, field diary, interviews and school documentary analysis. Two RMEF schools and three beginning teachers admitted on a temporary basis were chosen. As an epistemological lens for the construction of the research, we were based on the paradigm of complexity that allows us to understand the individual in his multidimensionality in constant dialogical interaction with the elements surrounding the beginning of career, the teaching work and the school culture, leveraged by the threads of relationships. that fit the school context. Three interpretative categories allowed us to understand the construction of the teaching identity of the beginning teachers on a temporary basis. They show that: a) Life trajectory cycles are built in early childhood, mediated by primary socialization (family and school), develop in the institutional formative spaces and continue to build until the end of the teaching career. b) The beginning of beginning teachers in the world of work shows the struggle for survival in teaching work in contrast to the precarious situations that surround them, the financial issue is the main reason for the permanence seen in the remuneration of RMEF. Exchanges with cultures will occur only as long as the beginning teacher relates to the RMEF, self-eco-organization happens within the uncertainty of continuity in the teaching work, acquiring the unpredictability of the process year after year. c) The cultural imprinting marked by the beginning teachers since the first experiments of moving, form the teaching culture and when they enter into dialogue with the school culture, they show tensions that translate into the form of the teachers' educational practice. The interference of the crossroads of cultures in the institution shows the beginning teacher being swallowed by old habits of Physical Education. This research understands that the construction of the teaching identity is a thread that weaves throughout the career. The beginning teacher will affirm a dialogical connection with the teaching work and the cultures that are inserted, inside a recursive and holographic process will be nourished and nourish the subjects from the constant interactions with others.

Keywords: Beginner teacher; Complexity paradigm; Teaching work; School culture

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário

ACT's – Admitidos em Caráter temporário

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FEPESE – Fundação de Estudos e Pesquisas Socioeconômicas

GEPE – Gerência de Formação Permanente

GPOM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e Prática Educativa

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

MEC – Ministério da Educação

OS - Organizações Sociais

ONG – Organização Não Governamental

NDI - Núcleo de Desenvolvimento Infantil

NEPEF – Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PET- Programa Especial de Treinamento

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIACT- Professor iniciante admitido em caráter temporário

RMEF- Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

SC – Santa Catarina

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 COMPREENDENDO AS PARTES	21
2.1 Caracterizando o professor iniciante	21
2.2 A construção da identidade docente: o eu e os outros	24
2.3 Interesses caros: Conceituando o trabalho docente	30
2.4 Estado da arte sobre identidade docente.....	34
2.4.1 Conhecendo os procedimentos e percursos metodológicos das pesquisas encontradas	39
2.4.2 O que nos dizem as pesquisas sobre a identidade docente?	43
2.4.3 Achados das pesquisas	49
3 METODOLOGIA DA PESQUISA – DECISÕES METODOLÓGICAS.....	51
3.1 Narrativa como método de pesquisa	51
3.2 Negociação de acesso.....	54
3.3 Campos de investigação.....	56
3.3.1 Escola Nascimento	56
3.3.2 Escola Oliveira	58
3.4 Colaboradores da pesquisa.....	59
3.5 Instrumentos para coleta de informação	61
3.5.1 Observação Participante	61
3.5.2 Diário de campo	62
3.5.3 Análise de documentos.....	63
3.5.4 Entrevista narrativa.....	64
3.6 Processo de análise das informações	66
3.6.1 Triangulação das Informações.....	66
3.6.2 Validez interpretativa	67
4. CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	69
4.1 Tornar-se professor tijolo por tijolo: os ciclos de trajetórias docentes	70
4.2 Inexistência ou possibilidade? a auto-eco-organização do trabalho docente.....	84
4.3 Marcas que tecem: culturas que se inter cruzam.....	99
5. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	109
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A- Carta de apresentação do pesquisador.....	123
APÊNDICE B- Autorização para pesquisa na escola	124
APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO	125
APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com um dos professores colaboradores da pesquisa	127
APÊNDICE E - Roteiro de observação	151
APÊNDICE F - Transcrição de observação.....	152
ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe a compreender a construção da identidade docente a partir da sua multidimensionalidade¹, englobando todas as partes e processos que permeiam a identidade. Para que seja possível compreender a construção da identidade docente, recorreremos às narrativas dos professores iniciantes na carreira. Os ciclos de trajetórias das histórias de vida têm muito a nos dizer. Contextualizar o professor iniciante admitido em caráter temporário (PIACT) na rede municipal de ensino de Florianópolis requer compreendê-lo a partir da lente epistemológica do paradigma da complexidade de Edgar Morin. Ao olharmos para os professores iniciantes com esta lente, precisamos visualizar a rede de acontecimentos que entrelaçam o mundo destes docentes e ampliá-lo efetivamente a partir da complexidade de acontecimentos, ações, retroações, interações, determinações, acasos que constituem o mundo fenomênico destes sujeitos (MORIN, 2015).

O pensamento complexo busca compreender os fenômenos através das interações existentes nas esferas deles mesmos, buscando libertar-se das potencialidades destrutivas, a partir de três princípios: o dialógico, o recursivo e o hologramático. O princípio dialógico, de acordo com Morin (2015, p. 74), “permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos”. Conceber a identidade através deste princípio é entender que a construção do seu “eu” acontece de forma inseparável do “outro”, ou seja, “ele une processos que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis um em uma mesma realidade (MORIN, 2001, p. 95-96)”. O princípio recursivo, também de acordo com Morin (2015, p. 74), “é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causa e produtores do que o produz”, todos os processos de construção da identidade acontecem através das interações e pelas interações que formam e transformam o meio em que vivem. Por fim, o princípio hologramático põe em evidência que “não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte (MORIN, 2001, p. 94)”.

O ponto chave deste pensamento é distinguir, mas não separar. Estudar a identidade docente é conhecer o sistema em que o indivíduo está inserido, não implica em separá-lo do seu meio, mas sim contextualizá-lo dentro do meio considerando todos os acontecimentos, informações que atravessam a construção do “eu” em uma relação de inseparabilidade e interação com o “outro”. Contextualizar o professor iniciante contratado a caráter temporário

¹ A noção de recompor o todo deve ser inserida de modo a organizar o todo nas partes e as partes no todo. O multidimensional implica em não isolar as partes do todo e vice-versa.

(ACT) em seu ecossistema (cultura escolar²) se transforma em uma tarefa complexa que nos indica uma rigidez para a compreensão da construção da sua identidade docente. Este processo é permeado de marcas sociais, culturais e econômicas que se inscrevem no indivíduo. Denominada por Morin de *imprinting* cultural, a marca incontornável que caminha da infância se afirma na graduação carregada pelos professores iniciantes até o fim da carreira docente.

O processo biográfico, como teoriza Dubar (2005), acontece no seio das socializações primárias, ou seja, desde a infância transcorrem os ciclos de trajetórias narrados pelos sujeitos, causando-lhes marcas profundas na construção da sua identidade. O processo biográfico é a construção da identidade para “si”, interagindo com o processo relacional³ da identidade para o “outro”, fruto de sucessivas socializações secundárias. Ambos os processos se reafirmam de forma complementar, em que é possível afirmar que não existe identidade na ausência do “outro” (pessoa, mundo, sociedade, cultura, trabalho, etc.).

O ser humano não se constrói só, mas sim em constante interação com outras culturas e a sociedade em que vive. Este processo nutre as identidades, transformando-as em um processo cercado de ordem/desordem, interação e organização. A partir deste tetragrama, visualizamos o mundo na sua complexidade, encontrando explicações para a realidade complexa. Analisar o professor iniciante sobre este regime de trabalho é visualizá-lo para além das relações que este docente estabelece com a realidade concreta.

Este processo é permeado de marcas sociais, culturais e econômicas que se transcrevem no indivíduo. Narrar as condições em que estão postos estes docentes nos faz lembrar e dialogar com o meio no qual este professor está inserido e relembrar as condições postas para a realização do trabalho neste contexto. Os determinismos culturais⁴ do trabalho docente que sofrem os professores são marcas incontornáveis da cultura no indivíduo desde a sua escolha pela carreira docente. Os indivíduos são envolvidos e envolvem, influenciam e são influenciados pela cultura escolar, de maneira complexa. São antagônicos por natureza, produtores e geradores de ordem e desordem.

² [...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p. 10).

³ O processo relacional refere-se às ações dos indivíduos dentro de um determinado contexto, uma relação objetiva, configurando-se como o real vivido, transformado e carregado de representações (DUBAR, 2005).

⁴ O determinismo nos impõe o que se precisa conhecer, como se deve conhecer, o que não se pode conhecer. Comanda, proíbe, traça os rumos, estabelece os limites, ergue cercas e conduz-nos ao ponto que devemos chegar (MORIN, 2005).

A cultura tem um papel central nesta trama, entendida como um processo histórico do sujeito que se relaciona a um determinado contexto; assim Morin (2012) compreende que cultura e sociedade formam uma relação mútua, sendo que a cultura fornece aos indivíduos um saber acumulado, linguagem, normas e maneiras de comportamento. A mudança social dos sujeitos implica em alterações culturais marcantes e estabelecem modificações sobre o fazer e o pensar a construção do ser. A cultura em que o indivíduo adentra influencia diretamente na cultura docente⁵, ambas se nutrem ao mesmo tempo em que se cruzam.

A cultura docente não absorve somente a cultura escolar, ela se relaciona com as políticas públicas que a cercam. As mudanças sociais no contexto social mais amplo em que está vivendo o Brasil, a partir das reformas implementadas por governos neoliberais, colaboram para que as identidades docentes sofram mutações, reflexos destas políticas que desvalorizam toda a classe trabalhadora do país.

A cultura docente se encontra, na atualidade, numa delicada encruzilhada, vivendo uma tensão inevitável e preocupante entre as exigências de um contexto social móvel, mutável, flexível e incerto, caracterizado pela complexidade tecnológica, pela pluralidade cultural e pela dependência dos movimentos do livre mercado mundial, por um lado, e as rotinas, as convenções e os costumes estáticos e monolíticos de um sistema escolar sem flexibilidade, opaco e burocrático por outro. Nesta inevitável tensão, os docentes se encontram cada dia mais inseguros e indefesos, se sentem ameaçados por uma evolução acelerada a que não podem ou não sabem responder (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 164).

Este grave enfraquecimento da cultura escolar e docente avança nos últimos anos no Brasil. Percebe-se isso nas políticas públicas, principalmente na forma com que ele vem pensando a educação de forma simplificada⁶, a partir da especulação mercadológica da formação. A cultura neoliberal que os governantes adotam acaba trazendo a desvalorização do trabalho docente em um contexto mais amplo do país. Após a mudança recente no governo brasileiro, no ano de 2016, fomos sofrendo ataques nas diversas áreas sociais, e aos poucos fomos perdendo direitos trabalhistas, como por exemplo na aprovação da emenda constitucional 95/2016⁷, que prevê o congelamento de investimentos públicos para os próximos 20 anos, prejudicando o avanço em diversas áreas sociais da nossa sociedade, cristalizando salários de servidores públicos, concursos e investimentos nessas áreas.

⁵ “Conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 164).

⁶ “A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo” (MORIN, 2015, p. 59).

⁷ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>.

Conseqüentemente, no ano de 2017, deputados, senadores e presidente do congresso brasileiro aprovaram a reforma trabalhista⁸, instrumentalizada pela lei 13.467, retirando direitos conquistados pelos trabalhadores ao longo da história e propondo condições precárias como a não estabilidade, a terceirização dos serviços, jornadas de trabalho ampliadas, perda de segurança no trabalho e perda do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Todas estas reformas foram aprovadas com o discurso de que a economia iria estabilizar e haveria a criação de empregos. Houve o contrário: as reformas pioraram as situações de empregabilidade⁹ no Brasil. No ano de 2019, estes ataques aos trabalhadores continuam, com a reforma da previdência, no momento desta escrita ela já havia sido aprovada na câmara de deputados federais e se encontra em tramitação no senado, na forma da proposta de emenda constitucional 6/2019¹⁰. Esta proposta altera significativamente o tempo de contribuição do trabalhador brasileiro e destrói a aposentadoria especial, contribuindo para uma precarização do trabalhador frente ao seu serviço. Neste mesmo ano, aprova-se uma medida provisória na câmara de deputados, a 881/2019¹¹, se encaminhando para aprovação no senado: esta medida foi nomeada de minirreforma trabalhista, por retirar direitos trabalhistas como a remuneração dobrada aos domingos, e enfraquecendo a cobrança de direitos na justiça. Todas estas reformas vão ao encontro do pensamento e das perspectivas do trabalho¹² do atual presidente do Brasil.

A educação básica e os professores foram alvos destes políticos, cuja pretensão é precarizar cada vez mais o acesso aos direitos básicos que os cidadãos necessitam. A Base Nacional Comum Curricular, seguida pela Reforma do Ensino Médio e a Escola sem partido são formas racionalizadas que o Estado desenvolveu para criar controle sobre a escola e os funcionários que nela habitam (APPLE, 1995). Os governos, pressionados por contextos econômicos, consideram a educação como um investimento que deve ser rentável, o que se traduz em uma racionalização das organizações escolares e enxugamento do seu orçamento (TARDIF; LESSARD, 2013). Estes movimentos de reformas da educação estão sendo realizados por conservadores, acreditando na lógica do mercado e principalmente em um

⁸ Ver em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm

⁹ Ver em <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2019/07/03/reforma-trabalhista-foi-um-equivoco-alguem-um-dia-dizer-que-lei-ia-criar-empregos-diz-presidente-do-tst.htm> acessado em 01/09/2019.

¹⁰ Ver em

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=81756ABD6E6C58D64154661979FA0496.proposicoesWebExterno1?codteor=1712459&filename=PEC+6/2019.

¹¹ Ver em

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1782899&filename=MPV+881/2019.

¹² Ver em https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/22/politica/1540230714_377475.html

movimento nomeado de “Todos pela educação”¹³. Este movimento, liderado por grandes empresários brasileiros, possui uma grande aproximação com os líderes do governo e detém poder para dialogar sobre a educação no país.

No município de Florianópolis, no ano de 2018, o governo de Gean Loureiro sancionou a lei 10.372, que aprova a entrada das Organizações Sociais (OS) para administrar serviços sociais como Educação e Saúde no município. A entrada deste tipo de instituição acaba prejudicando os docentes da rede, pois as OS’s acabam por terceirizar estes serviços. Este movimento vem ocorrendo desde tempos atrás, incentivando a privatização e a flexibilização dos serviços públicos. As áreas sociais são vistas como negócios lucrativos em meio a práticas intensificadas dos trabalhadores; estas lógicas atendem pelo nome de pensamento simplificador, o que Morin (2015) compreende como uma ordem dentro da sociedade em forma de lei, um princípio. A simplicidade do pensamento vê as coisas fragmentadas e não consegue fundi-las. A visão do trabalho voltado para o mercado impede os autores destas leis e normas de visualizarem a realidade do trabalhador, e estes sofrem as consequências desse pensamento simplificado.

Estas políticas adotadas por sujeitos conservadores fazem como que nós reflitamos sobre a categoria dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário, que são reféns de políticas públicas voltadas para a simplificação do trabalho docente. Compreender que a contratação desses professores contratados temporariamente é entender que esta relação se constrói a partir de marcas culturais, determinadas por outras instâncias.

Os docentes são regulamentados por leis que embasam seu trabalho, este é construído em âmbito federal/estadual e municipal. A Constituição Federal, no Art. 37, IX, declara: “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público”. A contratação destes professores tem a finalidade de atender a demanda temporária excepcional de interesse público e deve ser por tempo determinado. A lei que embasa a contratação por tempo determinado no Brasil é a nº 8.745 de 09 de dezembro de 1993. Em Santa Catarina, é a Lei 16.861 de 28 de dezembro de 2015 que rege os professores admitidos em caráter temporário e no município de Florianópolis o decreto número 3.621 de 22 de agosto de 2005.

As legislações que contemplam o estado de Santa Catarina e o Município da capital catarinense não especificam a limitação de contratações para os professores temporários, apenas a lei federal número 8.745 limita em 20% a quantidade de contratações para

¹³ Ver em <https://www.todospelaeducacao.org.br/>.

professores substitutos. Mas cabe aqui destacar que o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, com validade até 2024, prevê na meta 17 que a rede de educação básica do Estado tenha pelo menos 80% dos profissionais do magistério ocupantes de cargos efetivos. Este número está muito longe do atual: segundo o relatório do Tribunal de Contas da União (TCE), a rede pública estadual no ano de 2017 contava com 20.959 professores contratados temporariamente contra 15.167 efetivos. O número de professores efetivos é de apenas 46% do total de professores. Já no Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025, os professores substitutos não são citados no projeto. A rede, de acordo com Seki *et al.* (2017), conta com 39% de professores temporários. Em uma pesquisa de 2017, o número de professores temporários no Brasil era de aproximadamente 41,6% dos professores em todos os estados. Estes números vêm aumentando consideravelmente com o passar dos anos; na mesma pesquisa, a comparação entre 2011 e 2015 conclui que houve um aumento de 4% dos professores temporários, e se depender do novo ministro da Educação¹⁴, este número só deve aumentar.

Há um crescente número de professores contratados nesse formato de trabalho, retratando faces da precarização do trabalho docente em nosso país. Essa precarização das condições de trabalho sucessivamente acaba desconstruindo o serviço público de educação e conseqüentemente a qualidade do ensino. Os índices mostrados acima mostram a rotatividade destes professores durante o ano letivo. De acordo com Gatti (2012), esta rotatividade dificulta a compreensão do contexto em que o professor se insere, pois a cada final de contrato, ele não saberá o próximo local de trabalho ou mesmo se irá ter um próximo local para trabalhar. Este momento da incerteza de onde irá exercer a sua atividade docente nos próximos dias, meses ou ano, nos fazem compreender as sensações de quão descartável é o professor, com as relações interrompidas abruptamente ao final do contrato. Esse acordo assinado ao começo e ao decorrer do ano letivo, só nos traz uma certeza, a condenação de demissão ao fim do ano escolar. Isso impede o professor de criar laços, tecer relações e construir uma história junto com a unidade escolar em que se encontra (SOUZA, 2018). Percebe-se que a efetivação do Projeto Político Pedagógico da Escola se torna distante, a descontinuidade dos docentes nas instituições carrega consigo uma série de complicações. O trabalho docente fica fragmentado, pois há uma ruptura do seu desenvolvimento.

¹⁴ Ver em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/ministro-da-educacao-quer-contratar-professor-sem-concurso-em-universidades.shtml>.

A instituição em que este professor se encontra, e propriamente os alunos, sofrem as consequências das políticas adotadas pelos governos frente à educação. A intensificação do trabalho docente na rede estadual e municipal é evidente. O modelo da estrutura de organização do trabalho docente é observado por Tardif e Lessard (2009) como uma prática fragmentada. Isso revela as faces deste trabalho, o fato de o professor trabalhar em mais de uma escola, ser regente de um grande número de alunos por turma, trabalhar com diferentes alunos em diferentes lugares e horários distanciados, ao mesmo tempo em que a sua carga horária de trabalho dentro da sala, somado aos deslocamentos para chegar à escola, determina a condição que este docente terá para se aprofundar sobre o conhecimento específico de sua matéria e desenvolver um trabalho de qualidade apropriado ao seu contexto. Essa organização de trabalho está associada a uma rede complexa de relações, que ultrapassa os muros da escola, pois os tempos determinados fora da escola destinados a tarefas socioeconômicas determinam e são determinantes dentro da organização escolar. O professor sobrecarregado é privado da formação continuada, o que acarreta na desqualificação profissional do indivíduo. A relação da proletarização do professor admitido em caráter temporário vem de sucessivas políticas públicas que degradaram as condições da sua profissão, o número excessivo de aulas, salários baixos, extinção do plano de carreira, múltiplos trabalhos para completar a renda, entre outros problemas, pedagógicos, disciplinares e de formação.

As frequentes mudanças que ocorrem no mundo do trabalho docente acabam por influenciar significativamente na construção da identidade docente. Todas estas interações que nutrem a formação dos professores iniciantes nos fazem refletir sobre as situações que estes docentes irão encontrar-se nos diversos ciclos de trajetórias de vida. Neste sentido, entendo que o movimento do se tornar docente acontece por toda a carreira profissional e pessoal, uma perspectiva de eterno *continuum*, dentro de um ecossistema permeado de processos antagônicos. Portanto, concordo com Conceição (2014, p. 237) quando o autor observa que “[...] entender a identidade do professor é compreender temporalmente as relações estabelecidas dentro da cultura escolar, relações que constituem a cultura docente”. Ser professor é entender que a docência é emergir em contextos e rotinas diferentes e distintos, sendo sua identidade entendida como um processo que se ajusta aos espaços sociais em que o docente está inserido. A experiência aqui é vista como um acúmulo histórico pessoal, a qual depois de uma autorreflexão (crítica ou não), o ator incorpora como pauta de suas relações posteriores.

Levando em consideração a organização da cultura escolar, que influencia diretamente nas ações pedagógicas dos professores e é articulado com o contexto que o

docente está inserido, apresento como problema de pesquisa: *Como os professores de Educação Física admitidos em caráter temporário constroem sua identidade docente a partir do processo de interação entre o trabalho e a cultura docente em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC?*

O problema nasce a partir da revisão sistemática do estado da arte sobre o tema da identidade docente, em que as pesquisas permitem compreender os dados atuais sobre o que está sendo produzido na academia sobre o objeto de estudo. A partir deste recorte, salientamos que esta é uma pesquisa inédita e possui aspectos relevantes para a compreensão da complexidade da identidade docente. Deste modo, apresento o objetivo geral: *Compreender como os professores de Educação Física admitidos em caráter temporário constroem sua identidade docente a partir do processo de interação entre o trabalho e a cultura docente em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.*

O tornar-se docente é um processo que envolve uma série de interações com diversos elementos que constroem a identidade docente. Neste sentido, os seguintes objetivos específicos foram criados para auxiliar nossa pesquisa:

- *Descrever a construção da identidade docente a partir do processo biográfico e relacional dos ciclos de trajetórias de vida que embasam a escolha pela carreira docente.*

- *Analisar a auto-eco-organização do trabalho docente dos professores iniciantes, dentro do ecossistema que estão inseridos.*

- *Identificar os elementos que constroem o imprinting cultural dos professores iniciantes, interagindo com a cultura escolar.*

Neste sentido, compreender a construção da identidade dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário, é caminhar frente às incertezas da pesquisa qualitativa e perceber que o conhecimento alimenta seu espiral aberto, mantendo essas incertezas como dúvidas permanentes. Essas dúvidas possibilitarão interrogar constantemente o objeto de estudo desta pesquisa, sempre duvidando dele e investigando o próprio pensamento e a lente epistemológica que nos leva a acreditar em algo verdadeiro.

2. COMPREENDENDO AS PARTES

2.1 CARACTERIZANDO O PROFESSOR INICIANTE

Conhecer os professores iniciantes se faz necessário nesta pesquisa, refletir sobre quem são e as peculiaridades que os cercam, nos faz compreender as relações que estes professores em início de carreira estabelecem na sua multidimensionalidade de elementos que constroem a sua caracterização. Através de um referencial teórico que aborda o início da carreira docente, trouxemos nesta seção a discussão de grandes autores como Marcelo Garcia, Michael Huberman, José Alberto Gonçalves e Victor Julierme Santos da Conceição, que trabalham com o tema, para assim compreendermos quem são os professores iniciantes e quais os processos que influenciam o início de carreira.

Ser professor iniciante é iniciar um ciclo cercado de incertezas na entrada da carreira docente, pois o caminho é percorrido por ambiguidades que acontecem no dia a dia da realidade escolar. Um caminho que se aprende caminhando, pois tornar-se professor não é um momento, mas sim ciclos que se iniciam na entrada da carreira nos mais diversos contextos que o professor se insere (FREIRE, 1996). O caminho é percorrido já como alunos de instituições escolares: Marcelo Garcia (2010, p. 12) menciona que “[...] à docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia”. Construir-se docente tem início nas primeiras experiências e vivências escolares. Neste sentido, Marcelo Garcia (2010) analisa a entrada na carreira docente como um processo e transição de aluno para docente, em que ao ingressar em um espaço novo, ocorrem alguns dilemas, enfrentamentos, encontros e desencontros que rodeiam o processo de tornar-se professor.

O olhar desta pesquisa está centralizado nos docentes em início de carreira, para os primeiros anos de exercício da docência que influenciam a construção da identidade docente. Para Marcelo Garcia (1999), a fase de inserção é crucial para a construção da carreira docente, pois ao fazer a passagem de estudantes de graduação/licenciatura para professores surgem em suas rotinas dilemas e enfrentamentos que condicionam o professor iniciante a buscar o desenvolvimento profissional ao ingressar no ambiente escolar.

O processo contínuo e dinâmico que produz conhecimentos, experiências, concepções e práticas ao longo da carreira docente é chamado por Huberman (1995) de ciclo de vida profissional dos professores, que busca compreender as características dos professores, considerando-os em constante mutação. As fases da carreira docente são vistas,

para o autor, como um processo não linear, pois são vistas em suas particularidades e em alguns casos possuem regressões e descontinuidades. De acordo com Conceição (2014), o desenvolvimento da carreira docente ou o ciclo de vida dos professores não acompanha a idade cronológica do indivíduo, mas sim a experiência significativa para ele.

Para caracterizar o professor iniciante, procuramos utilizar como base referencial autores que falam sobre o tempo de atuação docente para diferenciar as fases em um recorte temporal. Huberman (1995) irá chamar esta fase de exploração: o período de 1 a 3 anos de interação do professor iniciante com o ambiente escolar. Já para Gonçalves (1995), esta fase prolonga-se até o 4º ano de atuação. E para Reali, Tancredi e Mizukami (2008) e Marcelo Garcia (2009) os primeiros cinco anos de atuação são o que caracterizam o professor iniciante. Nesta pesquisa, compreendo que o professor iniciante se caracteriza pelos primeiros cinco anos de atuação na escola básica, tendo em vista que é o tempo razoável para que os professores compreendam a complexidade do ambiente escolar e se desenvolvam em interação com os processos que fazem parte de sua rotina. Mas apenas estabelecer um marco referencial de tempo para caracterizar os professores iniciantes seria uma forma de pensamento simplista de nossa parte. O professor em entrada de carreira é muito mais que só tempo, e para responder quem são estes docentes precisamos compreendê-los em sua amplitude.

A entrada na carreira se constitui um movimento riquíssimo para os docentes, possuindo características próprias. Ao entrar em contato com a cultura escolar, dilemas, enfrentamentos e descobertas rodeiam o professor iniciante. Esta fase, de acordo Huberman (1995) e Gonçalves (1995) possui dois estágios na entrada da carreira: o de *sobrevivência* e o da *descoberta*. A fase de sobrevivência é conhecida para Tardiff (2005) como o *choque de transição*, para Marcelo Garcia (1999) como *choque cultural* e para Huberman (1995) como *choque com o real*.

A *sobrevivência* corresponde ao confronto inicial com o contexto escolar e os sentimentos que distanciam o imaginário ideal do real, ou seja, a ilusão enquanto estudantes em formação e o que realmente ocorre no cotidiano escolar. Ao entrar em contato com a instituição escolar, o professor iniciante vivencia a complexidade de tornar-se docente, lidando com a imprevisibilidade e a organicidade da vida cotidiana na escola. Estes choques podem ser compreendidos como momentos dialógicos, alimentados pelas frustrações, dúvidas, angústias e principalmente pelo distanciamento dos saberes curriculares aprendidos na formação inicial e as possibilidades de colocá-los em prática no contexto escolar (CONCEIÇÃO, 2014).

A *descoberta* representa, para Huberman (1995), a inserção dentro do ambiente escolar, o entusiasmo inicial do professor iniciante de exercer a profissão decorrente das experiências e socializações, associadas à experimentação de tornar-se professor. Esse sentimento de entusiasmo, de alegria, permite aos professores iniciantes superarem os choques da profissão, e dessa forma permanecer na docência. Embora caminhem paralelamente, sobrevivência e descoberta são vistos como processos dialógicos que se complementam.

Conforme Marcelo Garcia (1999), o início da carreira docente é permeado de tensionamentos, onde o professor iniciante se vê imerso em um contexto cheio de dúvidas e tensões. O processo de sobrevivência na profissão docente é um momento crucial para o professor iniciante, marcado por um conjunto de dificuldades e isolamento que tem feito professores abandonarem a carreira. O período inicial, as primeiras experiências vivenciadas pelos docentes, carregam consigo marcas e tem uma enorme influência na decisão de continuar ou não na profissão. Isto porque é um momento caracterizado por sentimentos contraditórios que desafiam o professor e sua prática pedagógica. Essa fase é ao mesmo tempo marcada por intensas aprendizagens que permitem ao professor sobreviver na profissão (GARCIA, 1999; TARDIF, 2002).

A preocupação de como estes novos professores irão enfrentar as dificuldades do dia a dia e as situações complexas que compõem esse cotidiano colocam a multidimensionalidade de tornar-se professor. Os elementos constituintes da disciplina de Educação Física, para Cardoso (2016), são intrínsecos (infraestrutura física e material) e extrínsecos (domínio de aula, relação ensino-aprendizagem dos alunos, condições salariais/contratuais) e tornam-se relações mais complexas para os professores iniciantes, pois eles têm que se relacionar com a multiplicidade das interações em um período curto de tempo. Esse processo de início é permeado por incertezas, acompanhado de enfrentamentos com a realidade e é a partir de encontros e desencontros que os professores iniciantes se constroem docentes em um caráter inacabado, os professores vivem se descobrindo e sobrevivendo à docência, ano após ano.

2.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: O “EU” E OS “OUTROS”

Neste capítulo, a partir do ‘método cinco’ de Edgar Morin (2012), **A humanidade da humanidade: a identidade humana, conceituaremos**, juntamente com a obra de Claude Dubar (2005), **a socialização, construção das identidades sociais e profissionais e** construiremos o referencial teórico para embasar a nossa lente para o fenômeno da identidade. Compreendemos que a cultura, a cultura escolar e a cultura docente fazem parte deste processo como elementos significativos para a construção da identidade docente. Neste capítulo, seguiremos uma linha de raciocínio para compreender as culturas e a identidade docente na perspectiva do pensamento complexo. Para isso, passo a compreender e conceituar a cultura; nas próprias palavras de Morin (2008, p. 35):

Constituída pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, savoir-faire, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social. A cultura acumula o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta vários princípios de aquisição e programas de ação.

A cultura se constitui o meio no qual o indivíduo é produzido, e que, por sua vez, recursivamente produz a própria cultura. Ela é o meio no qual o sujeito se transforma, ao inserir-se em determinados contextos, produzindo ações, inter-relações e recursões que implicam na sua organização, contribuindo para a definição de suas características, singularidades e a construção da sua identidade. As sociedades só existem e as culturas só se formam, conservam, transmitem e desenvolvem através das interações dos indivíduos. A cultura é organizada e organizadora via veículo de linguagem, a partir do capital cultural cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos através das experiências vividas, memórias históricas, crenças e saberes adquiridos ao longo do tempo. Dispondo destes elementos e do capital cognitivo, a cultura institui as regras/normas de uma sociedade, governando os comportamentos individuais (MORIN, 2008).

O indivíduo, desde os primeiros momentos de vida, é regulado por leis e normas que constituem a nossa sociedade, e essas dependências formam os sujeitos durante seus ciclos de trajetórias. As culturas circunscrevem selos nos indivíduos desde o nascimento, somos portadores de cultura, na universalidade humana e nas características singulares. Em uma relação recursiva de interações, somos uma organização do que é produzido ou gerado, tornando-se produtor e gerador daquilo que o produz ou gera, não se esquecendo das relações entre os indivíduos, eles próprios portadores e transmissores de cultura, que regenera a sociedade, a qual regenera a cultura. Neste sentido, Morin (2008, p. 20) compreende

metaforicamente que a “cultura de uma sociedade é como um megacomputador¹⁵ complexo que memoriza todos os dados cognitivos e, portadora de quase-programas, prescreve normas práticas, éticas, políticas dessa sociedade”. O grande computador está a todo momento interligado com cada espírito/cérebro individual, onde escreve as suas instruções e prescreve suas normas e determinações. Para Morin, este megacomputador possui potencialidades bioantropológicas de conhecimento, no qual a cultura abre e fecha esses processos evolutivos.

Ela as abre e atualiza fornecendo aos indivíduos o seu saber acumulado, a sua linguagem, os seus paradigmas, a sua lógica, os seus esquemas, os seus métodos de aprendizagem, de investigação, de verificação, etc., mas, ao mesmo tempo, ela as fecha e inibe com suas normas, regras, proibições, tabus, o seu etnocentrismo, a sua auto sacralização, a sua ignorância de sua ignorância. Ainda aqui, o que abre o conhecimento é o que fecha o conhecimento (MORIN, 2008, p. 20).

Todos os indivíduos são portadores de cultura, as interações com o meio fazem com que estes sujeitos interajam com novos contextos. A aproximação com outras culturas se move a partir do princípio dialógico, as interações produzem trocas ou rejeições de cultura a cultura, ou seja, toda cultura tem o poder de decisão sobre as escolhas futuras, abre-se para o mundo e fecha-se em seu interior. Assim, o conhecimento torna-se a transmissão, produto e produtor de uma realidade sociocultural que comporta uma dimensão cognitiva.

Os homens de uma cultura, pelo modo de conhecimento, produzem a cultura que produz o seu modo de conhecimento. A cultura gera os conhecimentos que regeneram a cultura. O conhecimento depende de múltiplas condições socioculturais, as quais, em retorno, condiciona (MORIN, 2008, p. 26).

Assim, as instâncias geradoras de conhecimento possuem uma organização que não se trata apenas do conhecimento dentro de um cérebro em um corpo e de um espírito em uma cultura, é o conhecimento que gera de maneira bio-antropo-cultural um espírito (MORIN, 2008). Os conhecimentos dos professores se alimentam de diversos tipos de memórias, biológicas e culturais associadas à sua própria memória, que obedecem a várias entidades de referência, diversamente presentes nela desde as primeiras experiências no exercício de tornar-se docente. O espírito/cérebro adquire uma memória pessoal e integra dentro dela princípios socioculturais de organização do conhecimento.

O docente dá início à construção da sua identidade ao entrar em contato com as instituições que lhe fornecem elementos para a sua formação, transformando e adquirindo cultura ao passar dos anos e experiências escolares dentro destes espaços. As marcas oriundas

¹⁵ Morin se apropria de figuras de linguagem para explicar conceitos que se tornam categorias importantes e necessárias no pensamento complexo.

das infiltrações nas culturas são carregadas consigo nas suas práticas educativas, no trabalho docente e em constante interação com a cultura escolar. A cultura transcende o indivíduo dentro de suas qualidades e fornecem a ele experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças, e é neste momento que os professores irão construir a cultura docente, de acordo com Molina Neto (1997, p. 39).

Considero que a cultura docente é um processo construtivo, em que os professores de Educação Física, mediados pelo contexto, enlaçam e relacionam a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças. Não é homogênea, nem isenta de paradoxos, e apresenta contradições devidas principalmente à trajetória docente que cada ator percorreu.

Ainda, o autor acima citado irá destacar que os elementos que se apresentam constituintes da cultura docente são conteúdo e forma. A experiência, o conhecimento e a formação são elementos que dão conteúdo, e a prática e suas crenças são elementos significativos dela. Contudo, o autor entende que é a interação de todos esses elementos que permitirá construir e estabelecer relações com outros âmbitos e outras formas de cultura. Neste sentido, compreendo que a cultura docente apresenta-se dando sentido à ação educativa do professor em seu meio, expressando um conjunto de crenças e princípios que caminham com o docente. Desde o primeiro contato com a disciplina de Educação Física, os futuros professores constroem a cultura docente, os selos culturais emergem e acompanham os docentes durante os ciclos de trajetórias de vida. Neste percurso é que os professores compreendem e reconhecem a importância da sua família, tribo, cultura, sociedade, vivendo em função delas e para elas.

É possível compreender que a cultura docente fornece aos indivíduos os saberes acumulados da Educação Física na sociedade, inculcando-lhes, desde a primeira aproximação com a disciplina, a sua cultura. As interações dos indivíduos com os meios em que estão inseridos fazem com que estes seres produzam a sociedade e estejam retroagindo sobre a cultura e sobre os indivíduos, tornando-se produtores da espécie.

A diversidade múltipla dos seres humanos na terra revela que as culturas são distintas umas das outras e possuem diversidades que se alargam no planeta Terra. Cada cultura possui um capital específico de crenças, ideias, valores e mitos que ligam particularmente uma comunidade aos seus antepassados (tradições, mortos e ancestrais).

As marcas que nos constroem são forjadas dentro de uma determinada cultura, formando identidades múltiplas e diferenciadas. Os espaços em que os docentes interagem durante a sua formação e a formalização do trabalho docente influenciam significativamente a construção da identidade docente. O principal espaço de interação dos professores é a escola,

que segundo Pérez Gomez (2001) desenvolve e reproduz a sua própria cultura chamada de cultura escolar e que para Dominique Julia (2001, p. 10) é o “conjunto de normas que definem conhecimento a ensinar e condutas a inculcar, é um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem várias segundo as épocas”.

Percebe-se quão rica é a cultura escolar, mostrando-se um espaço fértil de encontros e desencontro das múltiplas culturas existentes neste espaço, relacionando-se com normas, valores e as subjetividades dos indivíduos que ali caminham. Os professores fazem parte desta multidimensionalidade cultural, pois ali trabalham e integram uma ou mais culturas no seu cotidiano, constituindo uma rede de crenças, normas, valores, atitudes, interferindo na configuração da cultura escolar em uma relação dialógica.

Morin (2012) mostra que a diversidade escolar está inscrita em uma unidade da vida dos indivíduos, fruto de sucessivas interações com o meio, onde se desenvolvem desde a infância até a fase adulta. Isso ocorre a partir de experiências particulares vivenciadas por cada ser, experimentando-se e vivendo como sujeito singular, sendo diferenciado pela subjetividade singular. A cultura escolar possui um grande papel desde o ingresso do indivíduo na instituição, pois ele se desenvolve como um ser ainda em construção, cabendo à cultura moldar este ser humano enquanto indivíduo e membro de uma sociedade.

Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, sem cultura, mas cada cultura é singular. O vínculo entre a unidade e a diversidade das culturas é crucial. A cultura constitui a herança social do ser humano; as culturas alimentam as identidades individuais e sociais no que elas têm de mais específico (MORIN, 2012, p. 64).

Podemos entender que a unidade permite a multiplicidade, a diversidade individual, cultural e social dos indivíduos dentro de uma organização social. O processo de complexificação da evolução individual e social encontra na cultura sua fonte para inspirar a sociedade humana. As interações dos indivíduos fazem com que eles mobilizem a manutenção da sociedade, construindo cultura, a qual retroage sobre os indivíduos. A sociedade vive para o indivíduo, que, por sua vez, vive para a sociedade (MORIN, 2002).

A identidade se constrói de forma dialógica, numa relação indivíduo/sociedade/espécie, o ser humano é complexo, e para compreendê-lo é necessário não apenas inseri-lo dentro de uma cultura, mas, fundamentalmente, incorporá-lo numa trindade humana em que “o indivíduo não é noção primeira nem última, mas uma noção central da trindade humana” (MORIN, 2012, p. 94). Mesmo contendo uma multiplicidade, cada indivíduo vive e experimenta-se como sujeito, esta unicidade é singular e é a coisa

humana mais comum partilhada pelos humanos: “ser sujeito faz de nós seres únicos, mas essa unicidade é o aspecto mais em comum” (MORIN, 2012, p. 75). Tudo se passa como se houvesse uma subjetividade dupla: um comandando o “para si”; outro comandando o “para outros”. O indivíduo vive para si e para o outro dialogicamente.

O "outro", para Morin (2012), significa ao mesmo tempo o semelhante e o dessemelhante, semelhante pelos traços comuns (os culturais vivenciados e experienciados na sociedade) e o dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. A identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao outro e seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do outro. Problemática: dado que a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu (DUBAR, 2005).

Todas as nossas comunicações com os outros são caracterizadas pela incerteza: posso tentar me colocar no lugar do outro, tentar imaginar o que pensam de mim, mas não posso estar no lugar deles. Eu nunca posso ter certeza de que o que eu penso de minha identidade coincide com que o outro pensa sobre ela. O outro compreende a estranheza e a similitude, se encontrando no âmago do sujeito (MORIN, 2012). “A identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá (re)construir em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135). Restituímos a relação de si/identidade para o outro ao interior de um processo comum no conjunto das interações sociais e das instituições, o que constitui o processo de socialização. O sujeito, nas próprias palavras de Morin (2012), surge para o mundo integrando-se na intersubjetividade, no seu meio de existência. Assim, o indivíduo não se dissolve na espécie, nem na sociedade, que estão nele e ele está nelas.

Desse ponto de vista a identidade, para Dubar (2005, p. 136), é “Nada mais que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que conjuntamente, constroem em indivíduos e definem as instituições”.

Essa visão de identidade se justifica por tentar compreender as identidades e suas cisões como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social. É por meio dos outros e das relações sociais estabelecidas nos percursos de vida, como protagonistas, ou seja, no espaço de interação e ação individual, que a identidade se constrói.

A divisão do eu, como um processo de subjetivação da dualidade social, aparece através dos mecanismos de identificação. Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma (DUBAR, 2005).

Neste processo de construção, ocorre uma dialogicidade entre a “identidade para si” e a “identidade para o outro”, sendo os atos de atribuição e os atos de pertencimento distinções propostas por Dubar (2005, p. 137),

Denominaremos atos de atribuição os que visam a definir “que tipo de homem (ou de mulher) você é”, ou seja, a identidade para o outro; atos de pertencimento os que exprimem “que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si”.

Embora sendo heterogêneas, nas palavras do autor, ambas se articulam e complementam os processos identitários. A construção da identidade se dá pelo e por outro, passando por uma análise de pertencimento ou não pertencimento desses atributos. O indivíduo, ao passar dos anos, possui a autonomia necessária para aceitar ou rejeitar os atributos que lhes são dados, podendo a qualquer momento ressignificar a sua identidade. Caso este indivíduo aceite os atributos que lhe foram dados, ocorre o pertencimento por parte dele. O outro participa de todo o processo, sendo a responsabilidade de reconhecer as características que constrói a identidade do indivíduo, funcionando como um espelho que reflete a imagem, para que o sujeito possa se reconhecer.

No campo do trabalho, estas são maneiras de reconhecimento entre os indivíduos, que interagem entre si. As identidades profissionais, de acordo com Dubar (2006), acontecem no sentido definido do eu - nós. Na construção do eu-subjetivo (individual), por meio das interações profissionais do eu – nós (na integração com o outro). É desta forma, e por meio das relações do eu e do outro, que passamos a compreender a construção da identidade docente dos professores iniciantes no mundo do trabalho interagindo constantemente com a cultura escolar, em uma relação de complementariedade e antagonismos que se inter cruzam nestes espaços. O emaranhado de culturas existentes no ambiente escolar atua como um espaço sócio-organizacional em que se inter-relacionam culturas distintas da mais variada diversidade e em que atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relação mais ou menos formalizados, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos de suas relações. É dentro da cultura escolar que compreenderemos os processos de identidade para si e identidade para o outro.

2.3 INTERESSES CAROS: CONCEITUANDO O TRABALHO DOCENTE

Este capítulo dedica-se a analisar e compreender o trabalho docente¹⁶, uma categoria muito importante para entender o mundo do trabalho docente sobre o regime de contratação ACT. Entende-se que para debater o trabalho docente é preciso compreender as diferentes manifestações e relações que tensionam seu contexto. Conforme o texto de Diniz (2000), podemos verificar que, a partir do final da década de setenta, havia uma grande quantidade de denúncias sobre as condições precárias de trabalho docente (turmas grandes, cobranças de todos os tipos, baixa oferta de concurso público, sobrecarga de sua jornada de trabalho, problemas com alunos por má disciplina, falta de apoio, rotatividade); a precarização das condições de trabalho dos professores não se encontra apenas na infraestrutura escolar, a condição salarial também afeta a carreira docente, estas situações abarcam um grande impacto na carreira dos professores.

Interesses caros surgem para questionar as políticas adotadas no contexto da educação brasileira, fruto de uma política tecnoburocrática, onde o que se almeja é a quantidade e não a qualidade do serviço prestado. Essa política prevê a redução de professores concursados, colocando em prática um conjunto de desmonte dos servidores públicos através de parceria público-privada, como a terceirização, privatização e o fomento de condições precárias de trabalho. Recentemente, no Brasil, há uma forma simplista de percepção sobre o trabalho docente e todos os processos que o envolvem e desenvolvem, culminando na desvalorização da carreira. Percebe-se que o processo reducionista do trabalho acontece desde seus antepassados e se reafirma no futuro. Essas políticas, implementadas principalmente em favor do capital financeiro, visualizando a concepção de Estado mínimo, se concretizaram com a aprovação de emendas constitucionais como a 95/2016¹⁷, através de reforma, como a trabalhista¹⁸ instrumentalizada pela lei Nº 13.467 de 2017. A educação foi atacada pela forma de como pensam estes governantes. A Base Nacional Comum Curricular seguida pela Reforma do Ensino Médio, fizeram parte do ataque a educação por parte destes governantes.

¹⁶ Wittizorecki (2001) entende como um conjunto de atividades que englobam, para além das aulas que os professores ministram.

¹⁷ Ver em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emrendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>.

¹⁸ Ver em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm.

Com a falta de investimento, dentro dos espaços escolares a organização do trabalho sofre consequências diretas de políticas ultrapassadas que compactuam a escola como um produto de práticas e normas para aumentar a eficácia, através de uma gestão voltada ao âmbito industrial e administrativo. A burocratização do trabalho docente tem início nos avanços da sociedade moderna do capitalismo, que alimenta uma ideologia do liberalismo econômico, buscando a institucionalização como forma de ordem e trabalho docente. A escola, dentro desta perspectiva racionalizada mediada pelo Estado, se assume como condição subordinada neste processo, sendo uma instituição burocrática e hierarquizada dentro de sua organização administrativa.

As novas abordagens que entram na escola (flexibilidade, competência, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados, etc.), provêm, na maioria, do contexto industrial e das organizações econômicas e empresariais. A estrutura celular do trabalho docente passa por mudanças dentro das escolas. A docência aparece como uma atividade instrumental, controlada e formalizada burocraticamente dentro do espaço, já que são definidas por uma norma de trabalho, dentro de práticas prescritas, regida por certa racionalidade. Desta forma, a docência se aproxima dos ofícios e profissões cujo trabalho cotidiano é burocratizado e suas atividades são sistematicamente repetitivas e previsíveis dentro do espaço escolar (TARDIF; LESSARD, 2013).

O trabalho docente, ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos docentes, alunos e agentes escolares, é padronizado, dividido, planejado e controlado. Os professores, na condição de funcionários e assalariados, sofrem com o controle burocrático do Estado. A educação se torna um produto que determina a estrutura social conforme as necessidades da produção capitalista, legitimando uma sociedade desigual. A consequente deterioração das mudanças do trabalho faz com que os docentes percam uma série de qualidades em seu serviço, conduzindo principalmente os professores a uma subtração progressiva da qualidade de seu trabalho e a perda de controle sobre o próprio. Contreras (2012) chama esse processo de proletarização do trabalho docente, a tese básica para este conceito é a condição dos docentes, enquanto categoria de trabalho, que sofre ou vêm sofrendo transformações, tanto em suas características como nas condições de trabalho.

A lógica racionalizadora opera no campo do trabalho visando garantir o controle sobre toda a organização. A condição tecnoburocrática na qual o servidor foi conduzido pelo desenvolvimento das tecnologias e da divisão do trabalho fez com que o trabalhador perdesse o conhecimento sobre o todo do processo de produção, subdividindo-se agora em partes, especializados agora em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo

deste modo a perspectiva sobre o conjunto de habilidades e competências que anteriormente necessitavam para o seu trabalho.

A perda de qualidade do operário viu seu desempenho cada vez mais isolado e com tarefas rotineiras, sem a compreensão do significado e sem a capacidade para decidir sobre essa fase de produção. Agora o trabalhador passa a depender da gestão administrativa e do conhecimento científico e tecnológico dos experts (CONTRERAS, 2013). O autor vai explicar o fenômeno da racionalização do trabalho em três aspectos, são eles: *a separação entre concepção e execução*, o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais ele não decide; *a desqualificação*, que seria a perda de conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre o processo e a *perda de controle* sobre o próprio trabalho, ficando submetido às regras, controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência.

A racionalização aponta caminhos de desqualificação profissional do indivíduo dentro de sua rotina de trabalho, que agora passa a ser refém de todo um sistema de controle do Estado, através de burocratas, industriais e outros, que desenvolvem e aperfeiçoam seus processos de racionalização, diretamente ligados com o aumento das formas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas que visam à desqualificação do trabalho. Essa burocratização crescente dá lugar a outros fenômenos descritos no processo de proletarização que Apple (1995, p. 39) vai chamar de intensificação do trabalho, todo um processo que “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados”. Esse processo é vinculado a dois elementos: a desqualificação do trabalhador e a divisão entre a concepção e execução no trabalho, possuindo três características: extingue a socialização entre os sujeitos, condiciona-o ao isolamento e interfere no direito ao lazer. O autor complementa que a intensificação tem várias formas, da mais trivial à mais complexa - desde não ir ao banheiro, até a falta para a organização do seu planejamento. Contreras (2013) destaca que, ao aumentar seu controle, o ensino cada vez mais se torna um trabalho regulamentado.

A intensificação não resulta na perda de habilidades e competências possuídas pelos trabalhadores da educação, ela só faz com que estes professores procurem atalhos através da eliminação do que parece ser irrelevante para a tarefa em questão. A principal causalidade dessa redução de qualidades são os excessos crônicos do trabalho, que acarretam a falta de tempo para a atualização da sua especialidade, ocasionando uma desqualificação intelectual, que resulta cada vez mais na dependência das ideias e processos construídos por experts. Neste sentido, Wittizorecki (2001) apresenta as implicações da intensificação para o trabalho

docente, que são o isolamento, a sobrecarga de trabalho e a impossibilidade de organização e planejamento tanto individual quanto coletivo, frente às necessidades do seu dia a dia.

Um dos impactos mais significativos pode ser reduzir a qualidade do serviço, mas não a quantidade do serviço fornecido ao público, contradizendo o interesse do serviço bem feito, tanto em termos de processo, como de produto (APPLE, 1995). A escola atual conserva a estrutura celular básica da organização do trabalho, inserida em um aparelho burocrático, complexo, em que os professores confrontam os diversos grupos que procuram controlar seu trabalho. Essas colaborações nos fazem entender a que tipo de trabalho estão expostos nossos professores, a exigência de uma gama de múltiplas aprendizagens e habilidades, com a dificuldade em conseguir tempo para realizar uma formação permanente.

Buscamos nos aproximar do trabalho docente dos professores ACT através dos conceitos que foram expostos. Neste tipo de oferta de trabalho, os professores participam do processo seletivo anual, geralmente ofertado pelas instituições Municipais e Estaduais. Geralmente são professores que não são concursados e, em alguns casos, professores concursados que buscam uma maior carga horária para trabalhar. O tempo de atuação dos professores que conseguem a vaga em alguma escola pode variar de um mês até no máximo um ano, ocasionando um curto período de tempo para o docente se habituar e conhecer a escola e os alunos. “Neste tipo de contrato de trabalho os professores iniciam sua prática docente em condições precárias, sem apoio e possibilidade de sistematização de práticas, pois são situações de atividades emergentes, improvisadas e desvalorizadas” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2008, p. 7). A rotatividade docente contribui para a precarização das condições de trabalho, que afeta a prática pedagógica do professor, pois ele não consegue estreitar laços e vínculos com a comunidade escolar e nem com o projeto pedagógico da escola. Percebemos que a precarização das condições de trabalho dos professores não se encontra apenas na infraestrutura escolar, compreendemos que a condição salarial também afeta a carreira docente; estas situações abarcam um grande impacto na carreira dos professores.

De acordo com Tardif (2010), os professores que se encontram nesta situação estão no início da escada da trajetória docente, o que apresenta e representa um excesso de trabalho e certo estresse, pois o docente geralmente não recebe o apoio adequado no trabalho. Para o iniciante, ser ACT preocupa, pois além da inexperiência com a docência, o fato principalmente de ser um desempregado, pois ao final do contrato ele é dispensado de suas funções, ficando sem trabalho e conseqüentemente sem salário. Este vínculo temporário de trabalho, ao qual os docentes acabam sendo submetidos pelo sistema educacional, paralisa a ascensão da carreira precarizando o trabalho docente.

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, havendo, em alguns estados, os numerosos correspondentes aos trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do aparelho do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precarização de emprego o magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

O trabalho docente se ressignifica de acordo com as transformações sociais ditadas pela sociedade. A admissão temporária de professores faz com que as despesas estatais se reduzam com a remuneração pessoal feita por contrato. Esta age de acordo com a tendência neoliberal, pois preveem menos gastos nas áreas sociais, fazendo com que os trabalhadores/professores arquem com as consequências da opção adotada pela política do Estado, as contratações são precarizadas, assim como as condições de trabalho, o que marca a trajetória docente negativamente durante seu percurso.

O pensamento reducionista reduz o conceito de trabalho e o fragmenta em partes, separando em grupos e subgrupos para a classificação e especialização de cada parte; fica evidente o quão reducionista é esta forma de pensar. A partir de um olhar sistêmico, interligaremos as partes do trabalho docente, diminuindo as distâncias entre elas, permitindo pensá-las em um conjunto multidimensional de partes que interagem entre si, nos mais diversos contextos que os professores se encontram, permitindo assim compreender a interação do trabalho docente com a cultura escolar e consecutivamente com a construção da identidade docente dos professores iniciantes presentes neste trabalho.

2.4 PANORAMA SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Realizar a busca sobre o tema identidade docente aconteceu pela escolha do objeto de estudo da dissertação e pela aproximação sobre o que estava sendo produzido e discutido nos mais variados contextos acadêmicos, para assim compreendermos a diversidade das pesquisas que se relacionam sobre o mesmo tema. Uma fotografia panorâmica sobre as produções acadêmicas desta temática nos fará entender melhor o que é e o que representa esse objeto de estudo para os pesquisadores. A partir da forma como é elaborada a escolha pelo processo metodológico, as construções do seu alicerce teórico nos ajudaram a compreender as suas pesquisas em amplitude, e assim pode se dar seguimento e desenvolver a nossa pesquisa.

Para realizar o estado da arte, foi organizada uma revisão sistemática apoiada em Sampaio e Mancini (2006), que o caracterizam como uma metodologia de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Gomes e Caminha (2014) compreendem que observar e analisar todo o caminho percorrido pela ciência em determinada categoria é fundamental para o avanço nas pesquisas científicas. A revisão busca não apenas coligar informações, mas sim acompanhar o curso científico de um período ou época, finalizando com a descoberta de novas lacunas e direcionamentos transitáveis para o esclarecimento de assuntos pertinentes. Silva (1990) acredita que a revisão é uma maneira de indagar, discutir e compreender de forma ampla as pesquisas de certos campos da ciência, questionando as investigações científicas.

O processo metodológico para construção desta pesquisa constou de três momentos: primeiramente, segundo Sampaio e Mancini (2006), a evidência das pesquisas se inicia com a definição dos termos ou palavras-chaves, seguida pelas estratégias de busca, base de dados e outras fontes de informação a serem pesquisados. Utilizamos como ponto de corte para nossa busca os últimos dez anos nas teses e dissertações e dos últimos cinco anos nos periódicos. Acreditamos que neste período de tempo se encontra a produção mais atual sobre a temática problematizada.

Buscamos as teses/dissertações e periódicos nacionais do campo de conhecimento Educação Física e Ciências do Esporte indexados no qualis da CAPES (A1; A2; B1 e B2), revistas disponibilizadas na *web*, no campo da Educação Física, que tradicionalmente tem em seu escopo importantes referências para a produção de conhecimento também na área pedagógica. A partir desses critérios, selecionamos os seguintes periódicos: Movimento¹⁹; Motrivivência²⁰; Revista de Educação Física da UEM²¹; Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)²² e Pensar a Prática²³. A busca pelas teses e dissertações aconteceu por meio do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁴. Em todos os locais pesquisados, utilizamos como descritores: Identidade, Identidade docente e Identização. Os descritores utilizados para a seleção dos estudos foram pensados a partir do objetivo geral desta pesquisa, cujo tema central é a

¹⁹ <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento>.

²⁰ <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia>.

²¹ <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/index>.

²² <http://www.rbceonline.org.br>.

²³ <https://www.revistas.ufg.br/feff>.

²⁴ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.

construção da identidade docente, desta forma encontramos nos seletores essa aproximação com o objeto de estudo. Através de uma busca filtrada, na área da Educação Física, conseguimos encontrar com o descritor ‘identidade’ 149 produções acadêmicas, já com o descritor ‘identidade docente’ foram localizadas 335 teses e dissertações, e com o termo identificação foram 7 descobertas. A busca nos periódicos nacionais aconteceu de forma diferente das teses e dissertações. O processo iniciou com a visita nos sites de cada um dos periódicos, onde foram pesquisados os descritores, e, no sentido de conferir maior eficácia a metodologia deste trabalho e conseguir um mapeamento competente, todas as edições dos últimos cinco anos foram visitadas e investigadas uma a uma.

Descartamos, a partir da leitura dos títulos e resumos, os textos que não tratavam da temática em questão e que, mesmo tendo os descritores, não aproximavam suas discussões com nossa busca. Desta maneira, selecionamos 18 teses/dissertações e 09 periódicos relacionados aos temas, que articulavam já nos resumos a temática da identidade. Os resumos dos trabalhos foram lidos criteriosamente e organizados a partir dos objetivos e procedimentos metodológicos desenvolvidos nas pesquisas. Gomes e Caminha (2014) complementam que apenas os estudos confiáveis devem permanecer como parte da pesquisa, se tornando um movimento organizacional, em que todas as variáveis e informações contidas nos textos devem ser levantadas e investigadas com atenção. Todo o material foi recolhido, organizado e identificado por autor, ano da defesa, título e instituição.

Quadro 01: Dissertações e Teses localizadas na busca na base de dados da CAPES.

Estudo	Autor (ano)	Título	Instituição	Tese/Dissertação
1	Lisandra Oliveira e Silva (2007)	Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre.	UFRGS	Dissertação
2	Larissa Cerignoni Benites (2007)	Identidade do Professor de Educação Física: Um estudo sobre os Saberes docentes e a Prática pedagógica	UNESP	Dissertação

3	Rosana Dias Fraga (2008)	Os/As professores/as de Educação Física e sua condição docente: Aprendizagens e sentidos da profissão	UFES	Dissertação
4	Aline Brito Rodrigues (2010)	A constituição docente de uma professora de Educação Física: ligando trajetos formativos.	UFES	Dissertação
5	Veruska Pires (2016)	A construção da identidade docente em educação física: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/sc.	UFSC	Tese
6	Renata Guisso de Oliveira (2010)	As significações da Educação Física nas práticas docentes de uma professora	UFES	Dissertação
7	Bruno de Almeida Faria (2012)	As relações de reconhecimento social na cultura escolar: um caminho para a compreensão da construção das identidades docentes	UFES	Dissertação
8	Brígida batista bezerra (2012)	Formação profissional em Educação Física: Construção identitária de professores em formação inicial	UPE/UEFS	Dissertação
9	Renata Rodrigues marques (2012)	Construção identitária e processos relacionais de uma professora de Educação Física em uma instituição de educação	UFES	Dissertação
10	Thiago da silva machado (2012)	Sobre o impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes	UFES	Dissertação
11	Dayane Graciele de Jesus Miranda (2012)	Narrativas de imagens da formação inicial em Educação Física	UFES	Dissertação
12	Patrick Paludett Flores (2013)	A identidade docente no curso de licenciatura em Educação Física: facilidades e dificuldades na construção do ser professor	UFESM	Dissertação
13	Andreia Fernanda Moletta (2013)	Socialização profissional de professores de Educação Física do ensino superior	UFSC	Dissertação

14	Victor Julierme da Conceição (2014)	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	UFRGS	Tese
15	Igor Camara Luiz (2014)	Narrativas (auto) biográficas de formação continuada dos professores de Educação Física	UFES	Dissertação
16	Rita Cassia Lindner Kaefer (2014)	A construção das identidades profissionais de quatro professores de educação física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS	UFRGS	Dissertação
17	Adrielle Lopes de Souza (2015)	A constituição da docência no curso de formação em Educação Física: os modos de ser, saber e poder ser professor	UFES	Dissertação
18	Felipe Gustavo Santos Canciglieni (2016)	As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física	UNESP	Dissertação

Fonte: pesquisador, a partir do levantamento das produções.

A instituição que mais desenvolveu pesquisas sobre o tema foi a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com nove produções, em seguida aparece a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com três produções. A Universidade Estadual Paulista (UNESP) aparece com duas produções juntamente com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e depois aparecem a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade do Pernambuco (UPE) em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com uma produção cada. A seguir apresentarei os periódicos encontrados em nossa busca: Quadro 02: Artigos localizados e seus respectivos periódicos

Estudo	Autor(es) (ano)	Título	Periódicos
19	Paulo Fernando Mesquita Junior; Juarez da Silva Thiesen (2016)	Identidade pedagógica e curricular da Educação física escolar: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense	Motrivivência
20	Inês Cardoso; Paula Batista; Amândio Graça. (2016)	A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional	Movimento

21	Rubens Antonio Gurgel Vieira; Marcos Garcia Neira. (2016)	Identidade docente no ensino superior de Educação Física: aspectos epistemológicos e Substantivos da mercantilização educacional	Movimento
22	Thiago da Silva Machado; Valter Bracht. (2016)	O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth	Movimento
23	Juana M. Sancho-Gil; José Miguel Correa-Gorospe. (2016)	Aprender a enseñar: la constitución de La identidad del profesor en la educación Infantil y primaria	Movimento
24	Victor Julierme Santos da Conceição; Vicente Molina Neto. (2017)	A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da docência	Movimento
25	Zenólia Campos Figueiredo; Elaine Aparecida Lopes Moraes. (2013)	Histórias de vida e de aprendizagem da Docência de professores de um curso de Licenciatura em educação física	Pensar a prática
26	Rosana Dias Fraga; Zenólia Christina Campos Figueiredo. (2015)	Formação e aprendizagem na docência em educação física escolar	Pensar a prática
27	Daienne Goncalves; Ana Cristina Richter; Jaison José Bassani, (2017)	História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	RBCE

Fonte: pesquisador, a partir do levantamento das produções.

Como dito, a busca pelas revistas se deu pelos últimos cinco anos; a revista ‘Movimento’ aparece com cinco publicações no período. Logo depois vem a ‘Revista de Educação Física’ e a ‘Pensar a prática’ com duas publicações. ‘Motrivivência’ e ‘Revista Brasileira de Ciências do Esporte’ aparecem com uma publicação em cada. Somente na ‘Revista de Educação Física da UEM’ não foram encontradas publicações referentes ao tema. No terceiro momento, foi realizado o fichamento, a análise do marco teórico e a discussão das informações nas teses/dissertações e periódicos que foram selecionados.

2.4.1 Conhecendo os procedimentos e percursos metodológicos das pesquisas encontradas

A partir da leitura das teses, dissertações e artigos, construímos o entendimento sobre os procedimentos metodológicos apresentados nos estudos. O interesse por esse movimento

está relacionado à necessidade de compreender as tendências investigativas que se comprometem em construir conhecimento sobre a identidade docente na educação física. Os estudos estão apresentados por aproximações metodológicas e teóricas, apontando os elementos singulares e comuns, analisando os instrumentos e sujeitos que fizeram parte da investigação.

Os estudos de Faria (2012), Conceição (2014), Conceição e Molina Neto (2017) e Oliveira e Silva (2007) têm como ponto comum a Etnografia educativa. A pesquisa etnográfica é um espaço para compreender culturas e os significados de seus processos sociais, descrevendo de forma detalhada as experiências concretas de vida dentro de um contexto sociocultural. Busca aproximação com as singularidades dos participantes da investigação e das particularidades do contexto onde o sujeito atua, ou seja, da cultura escolar em que o indivíduo está inserido. Já como ponto singular, percebeu-se que dentro da pesquisa etnográfica existem diversas formas de pesquisar. Os estudos de Conceição (2014) e Conceição e Molina Neto (2017) utilizaram a metodologia etnográfica educativa e crítica, que para os autores tem como objetivo desvendar, a partir da dialética, as situações de opressão e injustiça a que estão submetidos os grupos e/ou seus membros. O estudo de Oliveira e Silva (2007) traz como particularidade a ênfase na história de vida do sujeito como constituinte do processo de identização (contando suas histórias, suas formações, suas escolhas pessoais, docentes e de experiências vividas). Todos os estudos foram desenvolvidos em Redes Municipais de Ensino de suas regiões e contaram com a participação de professores de Educação Física. Os instrumentos utilizados na pesquisa etnográfica foram a análise documental, observação participante, entrevista semiestruturada, diário de campo e narrativa escrita.

Rodrigues (2010) e Marques (2012), em seus estudos, optaram precisamente pela etnometodologia, que segundo os autores busca compreender o modo em que as pessoas enxergam, explicam e descrevem o mundo em que habitam. Rodrigues (2010), além da etnometodologia, trouxe como recurso metodológico a história de vida, que tem como objetivo entender a interpretação que a pessoa elabora de sua própria vida. Essa pesquisa utiliza como instrumentos a observação, a entrevista, análise de documentos e história de vida. As investigações aconteceram nas Redes Municipais de Ensino e tiveram como foco central professoras de Educação Física.

A pesquisa de Vieira e Neira (2016) traz como metodologia a história oral, que concentra sua atenção em pontos específicos do pesquisado. Através de registros, a oralidade humana se manifesta, suas percepções são utilizadas para explicar determinados contextos.

De acordo com os autores (2016 p. 785) “o método de pesquisa história oral é distinto do simples ato de entrevistar para se obter informações objetivas. Um projeto de história oral não omite do leitor o contexto da sua produção, mas promove outros significados para fatos estabelecidos”. Participaram do estudo um professor ou professora de cada uma das cinco Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso na cidade de Sorocaba - São Paulo; todas as instituições são privadas.

Moletta (2013) utilizou a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa dos dados. Segundo o autor, a pesquisa descritiva se caracteriza por estudar e descrever as características, as propriedades ou as relações ocorridas em uma comunidade, grupos ou realidade da pesquisa. As técnicas de informação foram a entrevista semiestruturada e a fonte documental. Participaram 21 professores de Educação Física vinculados a duas Universidades do Estado de Santa Catarina, sendo 11 de Instituição Pública e 10 de Instituição Comunitária.

Benites (2007), Flores (2013), Canciglieri (2016), Kaefer (2014) e Mesquita Junior e Thiesen (2016) usaram em suas pesquisas a metodologia de estudo de caso, que se caracteriza por ser um tipo de pesquisa que tem como objeto uma unidade que é analisada profundamente, e esse estudo visa proporcionar um olhar detalhado de um ambiente, sujeito ou situação particular. O estudo de caso possui algumas características específicas de acordo com Canciglieri (2016); são elas: ser mais concreta, diretamente ligada à experiência de vida; contextualizar experiências enraizadas em um determinado contexto; ser voltada para a interpretação; e ser baseada em populações de referência, pesquisando uma população com particularidades. No estudo de Canciglieri (2016) participaram cinco professores de Educação Física egressos do curso de licenciatura nos anos 2012 e 2014 na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP. Benites (2007) pesquisou sete professores universitários que se encontram na fase de serenidade e estabilização, ou seja, com uma experiência de atuação na área de vinte a trinta e cinco anos de experiência docente. A pesquisa aconteceu na Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro. Já Flores (2013) pesquisou seis professores e seis acadêmicos do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. Mesquita Junior e Thiesen (2016) tiveram como objeto de estudo nove professores, sendo quatro docentes da Educação Física e cinco das demais áreas, no Instituto Federal Catarinense de Sombrio/SC. A pesquisa de Kaefer (2014) trouxe como metodologia o estudo de caso etnográfico, que é um estudo de um fenômeno educacional de forma densa, considerando os pressupostos da etnografia. Participaram da pesquisa 4 professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. As técnicas de coleta de dados que

ajudaram o pesquisador foram a análise documental, a observação participante, fonte documental e entrevista narrativa episódica.

Machado (2012) e Machado e Bracht (2016) descreveram que suas pesquisas foram um trabalho empírico a partir de entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física residentes em diferentes Estados e Regiões brasileiras (dialoga, especificamente, com 13 docentes de 9 distintos Estados do País: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Pará, Paraná, Santa Catarina e Goiás). De acordo com os autores, a pesquisa empírica tem como objetivo principal a busca por dados relevantes, por meio da experiência e da vivência do pesquisador, para assim chegar a novos horizontes por meio do mundo do outro, produzido por meio de entrevistas para construir uma versão da experiência do sujeito.

Oliveira (2010) desenvolveu um estudo com uma professora da rede municipal de Vitória/ES. De acordo com a autora, a pesquisa de campo se caracteriza pelas investigações que a coleta de dados realiza junto às pessoas, com recursos de diversos tipos de pesquisa e que consiste na observação de fatos e fenômenos, tendo como objetivo coletar informações e dados de um problema ao qual se quer responder.

A pesquisa de Bezerra (2012) traz como metodologia de pesquisa a perspectiva colaborativa, na qual, de acordo com Teles e Ibiapina (2009, p. 4 *apud* Bezerra 2012, p.34), os sujeitos “colaboram fornecendo dados para a pesquisa e o pesquisador colabora com os professores, ajudando-os a refletir e transformar a prática”. A pesquisa se apoia na formação reflexiva, construindo novos conhecimentos pedagógicos, no movimento da ação, reflexão crítica e nova ação. O autor investigou oito Professores iniciantes que se dividiram em dois grupos de quatro pessoas em duas escolas da Rede Municipal de João Pessoa/Paraíba.

Pires (2016) estruturou sua pesquisa com a metodologia de estudo descritivo exploratório, que segundo a autora busca demarcar características ou delinear o perfil de determinado grupo ou população. Os participantes foram cinquenta e nove estudantes matriculados nas disciplinas de estágio curricular supervisionado do curso de formação de professores em Educação Física de duas instituições de ensino superior pública do município de Florianópolis (SC). Houve a aplicação de dois instrumentos, questionários e grupo focal, sendo cada grupo focal realizado com sete alunos.

Os estudos de Fraga (2008), Fraga e Figueiredo (2015), Miranda (2012), Luiz (2014), Figueiredo e Morais (2013), Gonçalves, Richter e Bassani (2017), Cardoso, Batista e Graça (2016) e Sancho-Gil e Correa-Gorospe (2016) trazem em comum a pesquisa de metodologia narrativa que, segundo os autores, conta vivências próprias, interpretando à luz

das histórias que os atores narram, se tornando uma proposta peculiar de investigação. Os estudos de Luiz (2014) e Miranda (2012) caracterizam-se como uma pesquisa com narrativas (auto)biográficas, tendo como fontes: questionário, grupo focal, entrevista, roda de conversa e a observação participante com registro em diário de campo. Figueiredo e Morais (2013), juntamente com a narrativa, utilizaram a história de vida dos pesquisados para complementar a investigação. Sancho-Gil e Correa-Gorospe (2016) utilizaram como instrumento a microetnografia que, segundo os autores, é a investigação de uma pequena parte da experiência e da realidade diária de uma pessoa ou grupo.

Luiz (2014) destaca que se constituíram como sujeitos deste estudo oito professoras e seis professores de Educação Física de três redes municipais da Grande Vitória/ES. O estudo de Miranda (2012) trabalhou com 20 narrativas de estudantes do terceiro, sexto e oitavo período do curso de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Figueiredo e Morais (2013) destacam que sua pesquisa foi constituída por 08 professores de um curso de Educação Física, as autoras não especificam qual. Fraga (2008) e Fraga e Figueiredo (2015) buscam compreender a constituição da docência a partir das narrativas de 12 professores/as de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES. Cardoso, Batista e Graça (2016) discorrem que participaram voluntariamente neste estudo os seis estagiários dos núcleos de estágio das duas escolas públicas selecionadas no ano letivo 2011/12. No decorrer da pesquisa foram realizadas três sessões de grupo focal, duas entrevistas individuais e duas oficinas. Gonçalves, Richter e Bassani (2017) abordam em seu trabalho o percurso de duas professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Sancho-Gil e Correa-Gorospe (2016) destacam que participaram da pesquisa um total de 88 professores, e que ao total foram feitas 23 microetnografias com 23 professores, para que, no período entre quatro e seis meses, através de várias entrevistas em profundidade, fossem feitas observações nos seus locais de trabalho, coleta e análise de materiais, objetos (fotos, textos, entre outros) e programas de treinamento inicial.

2.4.2 O que nos dizem as pesquisas sobre a identidade docente?

Durante a revisão das teses/dissertações e artigos desta pesquisa, pudemos notar a similaridade dos pontos convergentes e divergentes sobre a identidade docente. Os textos dão embasamentos teóricos que nos permitem ampliar a discussão sobre o termo identidade docente. Apresentaremos, em um primeiro momento, os diferentes olhares para o fenômeno

da socialização profissional, contextos e sujeitos que a influenciam, a partir das pesquisas investigadas.

Iniciamos o texto entendendo, por meio do diálogo entre os autores citados sobre a categoria que irá nortear a escrita, que o primeiro tema abordado por boa parte das produções foi referente à *construção da identidade docente como um processo contínuo*, em que, segundo Fraga (2008), a partir de sua pesquisa, ela compreendeu o percurso de vida dos/as professores como um percurso de formação, percebendo seu caráter dinâmico, singular e sempre inacabado. Conceição (2014) corrobora com o pensamento da autora e concorda que a construção da identidade não aparece em um período específico, mas que é apoiada durante toda a vida. Flores (2013) colabora com estas afirmações compreendendo que este é um processo contínuo que se constrói antes mesmo da graduação, mas que vai ter seu despertar inicial na formação inicial. Bezerra (2012) complementa que os espaços de formação acontecem antes mesmo da entrada na licenciatura e que a trajetória escolar se constitui por um processo de socialização no qual os sujeitos se inserem durante vários anos, modelando suas identidades pessoais e oferecendo conhecimentos sobre a docência.

Neste movimento, Oliveira (2010), Benites (2007), Moletta (2013) e Bezerra (2012) entendem que a identidade docente se constrói antes mesmo da entrada no curso de formação inicial. O estudo de Kaefér (2014) indica que a escolha pela profissão é fruto das experiências anteriores, no caso da Educação Física principalmente pelo contato com a Educação Física escolar e a prática de esportes. Conceição (2014) e Conceição e Molina Neto (2017) destacam que a identidade do sujeito é construída a partir de diferentes aspectos que estão relacionados à experiência de cada indivíduo, singulares e plurais. Os autores compreendem que a construção da identidade docente acontece a partir de experiências que se moldam nas histórias de vida a partir dos campos familiares e de sua trajetória escolar. Souza (2015) concorda com estas ideias e destaca que a docência é uma trajetória de vida, uma carreira que não pode ser aprendida somente através de uma experiência ou formação específica, mas que é um processo de construção baseada nas diversas experiências/vivências e relações sociais constituídas ao longo da vida.

Kaefér (2014) destaca que para compreender a construção da identidade profissional dos professores, é importante considerar que o processo de formação não está vinculado apenas aos cursos de formação profissional, pois os docentes já possuem uma formação na condição de estudantes da Educação Básica e transportam para a formação inicial algumas de suas crenças e valores. O processo da construção da identidade docente se ressignifica no

contato com os mais diversos contextos, se tornando um processo inacabado, que durará até o fim da carreira docente.

A segunda categoria que se evidenciou nesta análise é a *formação inicial, percursos cruciais para a construção da identidade docente*. De acordo com Kaefer (2014), a formação inicial é um momento crucial para se entender a construção da identidade profissional dos professores de Educação Física iniciantes, pois a autora considera que o processo de formação não está vinculado apenas aos cursos de formação profissional, pois os discentes já possuem uma formação na condição de estudantes da Educação Básica e transportam essas experiências para a formação inicial.

Nos cursos de graduação, os futuros professores se aproximaram do cotidiano escolar, geralmente nos estágios obrigatórios e não obrigatórios. Bezerra (2012) conceitua que o estágio é uma socialização pré-formação profissional que está ligada ao momento e às fases do percurso de vida dos indivíduos. A autora é a única dentro das investigações a conceituar o estágio dessa forma. A autora complementa que, nesse período de socialização pré-formação profissional, os professores iniciantes ressignificam suas identidades por meio da construção de saberes para o trabalho docente e pela sua forma de agir como professores. Os estágios inserem o futuro professor no ambiente de profissional de trabalho, a partir de diversas formas (observação e regência). Essa inserção dentro do contexto escolar contribui para a constituição identitária dos sujeitos, visto que as identidades profissionais mobilizam, a partir de momentos de socialização com a escola, alunos, classe, pares e administração, toda uma cultura escolar, fazendo parte do cotidiano deste professor. Canciglieri (2016) descreve que os futuros professores socializam neste ambiente de formação, produzindo sentido para suas ações, em quatro dimensões: pessoal (produzindo a vida de professor de dentro para fora); profissional (produzindo a profissão docente no coletivo de fora para dentro); organizacional (produzindo a escola, no qual todos são chamados a construí-la); e na dimensão disciplinar (produzindo a Educação Física no âmbito do currículo escolar). Neste sentido, o autor destaca os estágios supervisionados como socializações profissionais, que mobilizam saberes e consequentemente se transformam em identidades.

Cardoso; Batista e Graça (2016) compreendem que a experiência de estágio desempenha um papel fulcral no processo de socialização profissional dos professores de Educação Física. Já o estudo de Mesquita Junior e Thiesen (2016) afirma que a trajetória de aproximação dos professores com o magistério apresentou uma similaridade, com início antes mesmo do término da graduação pela maioria, mas houve aqueles que ingressaram mais tardiamente. A experiência ainda na graduação com a realidade escolar confirma a

importância da aproximação do sujeito com seu mundo profissional. O sentimento de pertença dos futuros professores de Educação Física com a cultura escolar em que foram inseridos contribui para uma identificação positiva com a profissão, constituindo assim uma relação de (re)construção da identidade profissional, pois conhecem a potencialidade de cada escola (CARDOSO, BATISTA E GRAÇA, 2016).

Outro tema analisado nas produções foi a *socialização e socialização profissional, o processo de constituição da identidade profissional do professor de Educação Física*. Dubar (2005) destaca que a identidade é resultado de um processo de socialização. O autor, em sua obra principal, aborda as principais correntes que tratam do tema. As pesquisas antes citadas se apropriam dos conceitos de socialização para explicar o processo de desenvolvimento da identidade. Por isso, utilizaremos Claude Dubar e suas obras para dialogarem com essas pesquisas, pois este autor foi o mais citado como referência principal nos trabalhos encontrados.

Percebe-se uma variedade de conceitos de socialização. Dentro de um processo singular e plural, cada autor trouxe consigo o conceito no qual acreditava como base teórica. O estudo de Moletta (2013) sobre a socialização está vinculado e atrelado à incorporação do ‘Habitus’ de Bourdieu. Canciglieri (2016), Bezerra (2012) e Benites (2007) articulam suas pesquisas com o conceito de socialização de Berger e Luckman (1985). Já os estudos de Faria (2012) e Machado (2012) apoiam-se no conceito de socialização de Mead. Conceição (2014) aborda o conceito de socialização na antropologia cultural para responder ao seu objeto de estudo. Entendemos seus diversos conceitos das pesquisas para compreender o percurso das investigações dos professores pesquisados. Alguns autores não deixaram explícito em suas pesquisas qual o tipo de conceito de socialização que utilizaram, assim, a partir de agora, entraremos nos contextos das múltiplas socializações para compreender sua importância na construção da identidade docente.

O estudo de Souza (2015) descreve que Dubar (2005) trata das socializações no plural, uma vez que não existe um único processo de socialização que constitui a vida de um indivíduo. Na mesma perspectiva, Rodrigues (2012) afirma que as identidades não são estanques e imutáveis, mas sim um processo contínuo, influenciado pelas vivências experimentadas de cada um. Para a autora, as identidades envolvem diversas experiências de socialização vivenciadas pelos docentes ao longo de sua trajetória de vida. Dentro dessas experiências, ela destaca as pré-profissionais: família, infância, processos escolares, experiências sociocorporais; as de formação profissional: formação inicial e continuada; e as experiências adquiridas a partir do seu exercício profissional. Souza (2015) complementa

dizendo que diversas experiências de socialização transcorrem pelo desenvolvimento e crescimento individual e aspecto pessoal.

Para Dubar (2005), a socialização então é refletida como um processo dinâmico, flexível e contínuo, pelo qual o ser humano desenvolve suas formas de se relacionar com o mundo, pessoas e com o contexto em sua volta, sendo estes aspectos que tornam o indivíduo um ser social. Os autores Bezerra (2012), Marques (2012), Moletta (2013), Figueiredo e Morais (2013), Rodrigues (2012) e Oliveira (2010) compartilham deste pensamento e compreendem que a identidade é construída de maneira contínua no processo de socialização entre duas dimensões: a identidade para si, sendo biográfica e elaborada pela trajetória de vida dos sujeitos e também pelas experiências associadas a essa trajetória; e a identidade para o outro, que é atribuída pelos outros em um espaço social e histórico, em suas relações de trabalho. Entendemos, através dos conceitos do autor, que as duas dimensões se complementam. Dubar (2005) entende que a socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidade, ligado a variadas esferas de atividades que cada um encontra durante a sua trajetória de vida. Compreendemos que a socialização é um processo que constitui formas identitárias, pois conhecimentos são interiorizados. Para entender a segunda dimensão, “a identidade para o outro”, nos apoiamos na socialização profissional, esta que confere uma identidade profissional. De acordo com Dubar (2012, p. 358):

(...) a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público, etc.) inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse —drama social do trabalho que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho.

Pires (2016) complementa que o processo de socialização se evidencia a partir das múltiplas pertencas do indivíduo. Neste sentido, as identidades profissionais se definem em espaços e tempos profissionais assumidos pelo contexto do trabalho. Moletta (2013), na mesma linha, complementa que a socialização profissional se contextualiza a partir das identidades sociais e das identidades profissionais de um sujeito, entendendo que este processo se inicia dentro de uma cultura referente ao contexto de trabalho, possibilitando a transformação do indivíduo. Da mesma forma, Miranda (2012) também compreende que a identidade profissional constituída pelo sujeito pode ser considerada uma identidade social do grupo pertencente. Canciglieri (2016) compreende que a socialização profissional dos

professores se dá no campo escolar, criando relações com alunos, com o ensino e com os saberes, ou seja, é um conjunto de experiências que permite reconhecer, dentro da profissão, o sentimento de pertença a essa classe social. Oliveira (2010) compreende que, nessa perspectiva, a socialização profissional torna-se o foco, a partir das realidades do trabalho. Marques (2012) complementa ao dizer que a construção das identidades profissionais está atrelada à participação do sujeito nas suas relações de trabalho, que demandam organização, ação coletiva, normas e regras a serem seguidas e há, portanto, necessidade de diálogos e acordos variados que fazem com que essas identidades sejam construídas dentro de um contexto social determinado, amplo e complexo. Vieira e Neira (2016) vão além e percebem que investigar a identidade docente é se atentar para o contexto em que estão inseridos os sujeitos, desde aspectos da gestão do Estado até as especificidades do componente curricular, passando pela visão de rede de ensino, cotidiano da escola e interação com os alunos. É analisar os discursos e práticas de significação que classificam estes espaços, posicionam seus sujeitos e compõem a cultura local. O estudo de Fraga e Figueiredo (2015) descreve que, ao se aproximar dos lugares que os professores estão, é possível ver as marcas que os constituem, suas experiências, os seus possíveis. O autor compreende, assim, o processo de construção da docência nos múltiplos espaços sociais e nas constantes relações estabelecidas pelos sujeitos que convivemos.

Entendemos, a partir da análise estudos relatados nesta seção, que o processo de constituição da identidade docente é produto da socialização que acontece durante a trajetória de vida, ou seja, um processo contínuo de ressignificação, com sentidos nas mais diversas experiências, modificando o ser e a maneira que ele interage com sua vida e os diversos contextos em que se insere. A partir de tais pressupostos, os professores de Educação Física constituem suas identidades a partir das relações que se dão no meio escolar, fundamentados pelo reconhecimento próprio e dos outros (DUBAR, 2005).

2.4.3 Achados das pesquisas

A reflexão sobre as pesquisas encontradas sobre identidade, identidade docente e identização nos permitiu compreender os métodos de pesquisa mais utilizados para se pesquisar sobre o objeto de estudo. Destacamos a dificuldade em achar informações nos resumos das pesquisas, pois eles não deixam claros os métodos, referências teóricas e as suas conclusões com exatidão. Enxergamos uma dificuldade na escrita dos resumos por parte de alguns atores, o que dificulta o acesso às informações.

As pesquisas como um todo investigaram somente as redes municipais e federais em que geralmente os pesquisadores ou seus grupos de pesquisa estão inseridos, não houve nenhuma pesquisa que procurasse entender a construção da identidade docente de professores estaduais, ou particulares. Isso mostra o distanciamento da pesquisa acadêmica destas redes.

A etnografia e a pesquisa narrativa aparecem como as mais citadas pelos pesquisadores, estes dois caminhos de pesquisa compõem metodologias que dão conta dos objetos de estudos. Os pesquisadores estão se aproximando do contexto escolar para entender as significações de cada espaço, de acordo com a cultura local em que o sujeito está inserido. A partir dessa percepção sobre a produção acadêmica, este material nos ajudou a decidir o método mais apropriado para compreender o tema. Para encaminhar a nossa investigação, optamos pela pesquisa narrativa, é ela que irá auxiliar no processo de aproximação com o campo e os sujeitos investigados, caracterizando a nossa metodologia de investigação.

Nos corpos dos textos, encontramos os principais autores das obras sobre a identidade docente, diversos autores que embasavam as dissertações e teses. Os pesquisadores se apoiam em vários autores para escrever sobre o tema, raramente recorrem a só um autor. Dentro das obras, sempre existiam alguns citados com mais potência, buscamos nos textos aqueles que foram utilizados, dentre os mais citados estão *Claude Dubar*, *Antonio Nóvoa*, *Stuart Hall*, *Marie Christine Josso*, *Selma Garrido Pimenta* e *Zygmunt Bauman*. Em nossa pesquisa, resolvemos utilizar Claude Dubar como suporte teórico do paradigma da complexidade de Edgar Morin, visto que nossa lente epistemológica aparece poucas vezes nas pesquisas encontradas para o entendimento sobre a identidade.

O nosso objeto de estudo irá pesquisar professores iniciantes admitidos em caráter temporário. No estado da arte percebeu-se uma grande quantidade de investigações sobre o início de carreira, mas sobre os professores admitidos em caráter temporário somente o estudo de Gonçalves, Richter e Bassani (2017) falava sobre o tema. A baixa quantidade de produções sobre o tema justificam o nosso estudo sobre estes professores e os elementos constituintes de sua identidade.

A partir do objetivo geral da investigação: descrever e compreender a produção de conhecimento sobre o tema identidade docente em periódicos, dissertações e teses, no campo da Educação Física; percebemos que a pesquisa concluiu com êxito o que estava se propondo. A pesquisa trouxe os dados atuais sobre o que está sendo produzido no meio acadêmico sobre o termo identidade.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA - DECISÕES METODOLÓGICAS

3.1 NARRATIVA COMO MÉTODO DE PESQUISA

O ser humano é complexo por natureza, singular e plural ao mesmo tempo, compreende uma enorme quantidade de fenômenos que complexificam a sua identidade. Para compreender a identidade docente em sua amplitude, não podemos simplificá-la, mas sim compreendê-la a partir de uma abordagem complexa, que desvende as partes através do todo, e o todo a partir das partes. Investigar a partir da lente epistemológica do paradigma da complexidade nos traz uma rigorosidade científica que busca examinar os fenômenos na sua multidimensionalidade, não isolando ou reduzindo de maneira mutiladora cada uma de suas dimensões, mas sim complexificando suas interações antagônicas e complementares. O docente é investigado, nesta pesquisa, como um fenômeno multidimensional, uma parte na qual o professor é dono do papel central da investigação e influencia e é influenciado pelos contextos econômicos, culturais e sociais nos quais se insere, sofrendo com as mutações deste meio. A metodologia escolhida para interpretar esta pesquisa é a narrativa²⁵, a partir das histórias de vida²⁶ dos indivíduos, que busca compreender as suas singularidades, as experiências, diferenças e a subjetividade dos professores iniciantes contratados em caráter temporário no município de Florianópolis – SC.

O indivíduo por natureza é complexo, apresenta relações com os mais variados contextos que o cercam. Ele faz parte do todo, e o todo se torna unidade complexa e não se reduz às partes, as partes possuem suas particularidades, singularidades, que em constante ligação com outras partes modifica as partes e o todo (PETRAGLIA, 2011). A identidade deste indivíduo aparece sobre uma forma complexa de interações na sociedade que habita e está em constante transformação, e essas constantes mudanças acompanham o sujeito desde o nascimento até o fim dos seus dias de vida. É este processo que Josso (2007, p. 415) irá

²⁵ Narração da vida é uma ficção, certamente baseada em fatos reais, e que é essa narração ficcional que permitirá, se a pessoa for capaz de correr tal risco, a invenção de um si autêntico. Sem esquecer que a invenção de si necessita, não somente de um discurso sobre si, mas de projetos de si (JOSSO, 2007, p. 434).

²⁶ As histórias de vida, ao serem narradas, colocam a própria pessoa, simultaneamente, na condição de objeto e sujeito da pesquisa. Os participantes da pesquisa, aprendentes, constroem suas capacidades de escuta de si mesmo e de partilha, atentos às considerações sobre formação, tecidas no trabalho de narrar suas experiências e seus processos formativos (JOSSO, 2004, p. 4).

chamar de identidade evolutiva²⁷. O trabalho de pesquisa a partir da narração de histórias de vida, de acordo com Josso (2007), visa compreender a identidade docente em sua integralidade, evidenciando e questionando as heranças, continuidades, rupturas, projetos de vida, as experiências formadoras, permitindo estabelecer relações com as mutações sociais e culturais nas vidas dos sujeitos da investigação, relacionando seus ciclos de trajetórias singulares e plurais com a evolução da vida profissional e social.

A metodologia narrativa engloba a multidimensionalidade, evidenciando e exigindo a rigorosidade de pensar os elementos existenciais da identidade e suas interações com o espaço-tempo com o qual se relaciona. Isso universaliza as experiências vividas nos ciclos de trajetórias dos sujeitos, reconhecendo a evolução dos indivíduos em sua integralidade (origem, desenvolvimento, transformações, lugares e espaços de socialização, novos projetos), e evidenciando a fragilidade, a mobilidade e a pluralidade da construção da identidade.

Dentro deste processo, é perceptível visualizar a existencialidade do ser em movimento, ligadas a fatores históricos fortemente atingidos pelos efeitos desestruturadores de mudanças econômicas ou políticas. Abordar os ciclos de trajetórias dos indivíduos é tomar consciência da complexidade do tornar-se docente em nossa sociedade, as recorrentes transformações no mundo do trabalho, as restrições orçamentárias governamentais, pertença a um grupo, perdas econômicas e de dignidade são alguns exemplos que estão fortemente relacionados com a construção da identidade docente. Goodson (2013) destaca que as narrativas referentes às histórias de vida dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo espacial e temporal, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo, que são, por sua vez, idiossincráticas e únicas e devem, por isso, ser estudadas em sua plena complexidade.

A metodologia narrativa prevê a reflexão sobre os indivíduos participantes da pesquisa, a partir de suas histórias de vida, penetrando nas suas formas de existencialidade centradas no papel de tornar-se docente, dando sentido aos seus processos de formação, revelando formas singulares e plurais de construção destes sujeitos (JOSSO, 2007). Para a autora, abordar a narração das histórias de vida, o conhecimento de si pelo viés complexo da transformação do “eu”, indivíduo vivente e conhecedor no tempo de uma vida, através da sua

²⁷ A perspectiva existencial através da qual a vida em suas dimensões psicossomáticas e socioculturais toma forma, se deforma, se transforma, e, dessa maneira, impõe a criação ou recriação de sentido para si – mais ou menos possível de partilhar com outros – e de novas formas de existência e de subsistência.

atividade, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que o sujeito considera formadoras é considerar a construção da identidade como um conjunto complexo de componentes que se relacionam. Os ciclos de trajetórias ocorrem a partir de heranças sociais e culturais, uma reprodução sociofamiliar tensionada por novas construções visadas através do desenvolvimento do percurso educativo escolhido.

Compreender que todos estes processos são elementos que constroem a identidade docente é fazer com que o sujeito da pesquisa tenha um olhar retrospectivo das histórias de vida do seu passado, escolhendo momentos biográficos significativos que marcaram a sua vida, narrando acontecimentos do passado para dar continuidade à percepção do seu presente-futuro. A pesquisa narrativa, neste sentido, valoriza a subjetividade do indivíduo e convida os sujeitos da investigação a falarem sobre si, explorando a dimensão individual, seus sentimentos, seus ciclos de trajetórias. Molina e Molina Neto (2012) complementam que a narrativa tem essa característica e possibilita que os indivíduos reconstruam suas memórias, dando uma sequência às suas experiências vividas e fatos, que acontecem dentro de um contexto social e estão desconectados ou circulam em desordem ou sequência não linear.

A pesquisa narrativa propõe um método rigoroso para a sua efetivação. Esta investigação seguirá rigorosamente a proposta de Jochelovith e Bauer (2002), que começa na fase de iniciação, move-se através da fase de narração central e de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva. Cada fase segue uma proposta que orienta o pesquisador para a formalização da metodologia. O roteiro proporcionará uma entrevista narrativa capaz de desvelar acontecimentos importantes dentro das histórias de vida dos sujeitos da investigação e validar fidedignamente o método.

Jochelovith e Bauer (2002) descrevem que preparar a entrevista narrativa leva tempo, é necessário que o pesquisador tenha uma compreensão preliminar do acontecimento principal que irá investigar. Primeiramente, o pesquisador deve criar familiaridade com o campo de estudo. Ao entrar no campo, o pesquisador observa vários fatores que possam influenciar a sua pesquisa, o contexto em que o indivíduo está inserido, se possui particularidades, de modo que, através de um olhar direcionado a este campo, o pesquisador possa interpretá-lo e observá-lo em seus eixos de análise. Os autores Molina e Molina Neto (2017) conceituam os eixos de análise como o foco central da pesquisa, sendo os fatos, as tramas, acontecimentos que interessam o pesquisador a investigar e que marcaram determinado contexto no qual o investigado esteve circunscrito em um determinado espaço de tempo “enquanto viveu a experiência que se quer investigar” (p. 171). O pesquisador que busca analisar esse contexto tem que ter a consciência que está adentrando em tensões que

ocorrem no ambiente escolar, sendo algumas delas: as reflexões e angústias dos professores, as condições de trabalho dele, os controles externos sobre o trabalho, as implicações do projeto político educacional do governo e as expectativas da comunidade sobre os professores (ANDRÉ, 2009).

Compreendo este processo metodológico como dialógico, recursivo e hologramático, pois coloca o pesquisador em interação com a complexidade do início da carreira docente, um processo permeado por relações antagônicas que se desenvolvem em linhas atemporais, lineares e vivenciados pelos professores iniciantes nesta investigação. A sobrevivência e a descoberta são elementos do processo de tornar-se professor cercadas de incertezas, conhecer como a identidade docente se constrói nesta metodologia requer uma rigorosidade científica com o conhecimento complexo, na qual todos os procedimentos são cercados de linhas que se conectam e experiências que constituem marcas incontornáveis do tornar-se professor.

A metodologia tornou os sujeitos como o centro da pesquisa, considerando a completude das relações que estabelecem com o seu eu e com o outro. Investigá-los dentro deste campo não foi uma tarefa fácil, o primeiro contato com os professores e as instituições foi permeado por negociações, aproximações e distanciamentos. Entendo que estes processos fazem parte da pesquisa. Foi essencial compreendê-los e conhecê-los de perto, adentrar a escola e perceber as interações dos professores iniciantes com outros elementos que nos tornam professores. Se aproximar destes ambientes, da cultura escolar, da cultura docente, da prática educativa, do mundo do trabalho em que os professores iniciantes estreitam relações foi importante para a construção da investigação e a pesquisa narrativa corroborou para o andamento desta pesquisa.

3.2 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO

Início agora a apresentação da negociação de acesso para a realização desta pesquisa. Destaco que esta pesquisa está vinculada a um projeto maior intitulado de: *O Trabalho Docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-Sc: Construção da Identidade e do Fazer Pedagógico de Professores de Educação Física* aprovado na Chamada Universal MCTI/CNPq N° 01/2016. O projeto de pesquisa está lotado no Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Docente e Prática Educativa (GPOM), no Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (NEPEF) da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenada pelos professores Victor Julierme Santos da Conceição e Francisco Emílio de Medeiros. A investigação está em andamento desde o ano de 2017, dirigida por pesquisadores do grupo. A

Pesquisa guarda-chuva facilitou a minha entrada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, pois já havia sido aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina²⁸ e também pela Gerência de Formação Permanente (GEPE) da Secretaria Municipal de Educação.

Dentro do projeto guarda-chuva existiam 14 escolas da RMEF que poderiam fazer parte desta pesquisa. Com a posse da relação das escolas que poderiam fazer parte da pesquisa, enviei um e-mail para todos os 14 diretores das instituições escolares no dia 05/09/2018, me apresentando e solicitando dados sobre os professores ACT's; apenas um diretor me retornou o e-mail e em sua escola não havia professores sob este regime de contratação. A partir desta recusa dos diretores, levei para o GPOM a situação e a solicitação do grupo foi para que eu procurasse duas escolas que se encontravam perto da UFSC e que tinham a liberação da gerência. Um integrante do grupo, que era integrante da rede, comentou que nestas duas escolas havia professores ACT's (este era um critério para a escolha dos docentes).

De posse do ofício GEPE 13/2018, da declaração de autorização para a realização da pesquisa na escola, da carta de apresentação do pesquisador, do roteiro e também do termo de consentimento livre e esclarecido, marcamos para o dia 03 de outubro de 2018 a ida para Escola Oliveira. Ao chegarmos, fomos bem recebidos pela diretora e apresentamos os documentos e a pesquisa a ela, que prontamente aceitou a realização da investigação na escola, se o professor de Educação Física também aceitasse. Fomos diretamente falar com o docente e ele também aceitou participar deste processo, prontamente ele me passou os horários e dias em que trabalhava na escola, e ao fim pedimos para que ambos assinassem todos os documentos para oficializar a pesquisa.

Na semana seguinte, dia 10 de outubro de 2018, fomos à Escola Nascimento. Chegando à instituição, fomos à secretaria pedir para falar com o diretor, rapidamente estávamos na sala da direção apresentando todos os documentos e o projeto de pesquisa para o gestor; ele se mostrou solícito e abriu as portas da instituição para nós. Em seguida, fomos falar com os dois professores ACT's da instituição: apresentei aos professores um resumo da minha pesquisa, o TCLE e as minhas intenções no trabalho, os docentes prontamente aceitaram fazer parte da pesquisa. Os dois professores se colocaram à disposição e me repassaram seus horários de trabalho.

²⁸ CAAE: 81636917.0.0000.0121

Apesar do aceite do trabalho de campo nas duas instituições escolares, a pesquisa narrativa tem como pressuposto a constante negociação com os indivíduos que fazem parte dela, pois é preciso manter um vínculo de confiança com os sujeitos. Apresentarei aos leitores, nos próximos capítulos, a apresentação das escolas selecionadas para a realização desta pesquisa, posteriormente os colaboradores da investigação e a identificação dos sujeitos da pesquisa.

3.3 CAMPOS DE INVESTIGAÇÃO

O estudo foi realizado em duas instituições escolares da Rede Municipal de Florianópolis. A nomenclatura das escolas participantes desta pesquisa, foram alteradas para nomes fictícios, para assim preservá-las. Aqui, elas serão denominadas em homenagem ao sobrenome de minhas duas famílias por parte de mãe e pai que seguem os seus sobrenomes na árvore genealógica, as nomenclaturas das escolas ficaram assim, E. M. E. F Nascimento e E. M. E. F Oliveira. As escolas foram escolhidas por atenderem aos critérios estabelecidos descritos nas seções anteriores. Nesta seção, irei apresentá-las a partir de minhas observações e dos documentos das escolas, principalmente o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições. Descrevo a importância da compreensão dos locais em que estão inseridos os sujeitos desta pesquisa, a fim de compreenderem o contexto em que estão inseridos.

3.3.1 Escola Nascimento

A Escola Nascimento está situada na costa leste de Florianópolis, em Santa Catarina, na Lagoa da Conceição, localizada a 15 km do centro da Ilha. Foi fundada em 15 de novembro de 1955. Recebeu o nome em homenagem ao intendente da comunidade na época, um grande personagem, neto de espanhóis, foi um pescador que desenvolveu várias atividades significativas na comunidade. A escola atende no período diurno o Ensino Fundamental, anos iniciais aos anos finais, e no período noturno atende o Ensino Médio conveniado com o Estado de Santa Catarina desde 1987 e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em parceria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis e sua respectiva Secretaria Municipal de Educação.

A comunidade se desenvolveu através do tempo. De origem açoriana, os residentes desta área tinham como trabalho a pesca e a agricultura, a fonte principal da economia local dos habitantes. As mudanças ocorridas na Lagoa da Conceição, de área pesqueira à área

turística, redesenham o perfil de seus habitantes e do local. A Lagoa da Conceição é um dos principais pontos turísticos de Florianópolis, e durante a temporada de verão, além de atrair uma grande quantidade de turistas, atrai também pessoas que vem para trabalhar. Nas minhas observações, que se iniciaram em outubro e terminaram em dezembro, foi possível perceber a mutação deste lugar em apenas dois meses. Desde o aumento da flutuação de carros e pessoas, até a de novos alunos na escola, pelo fato de os pais virem atrás de emprego nessa localidade na temporada de verão.

A cultura açoriana, que antes predominava na região, agora intercrusa-se com novos referenciais culturais trazidos pelos moradores advindos de outras localidades. As mudanças ocorridas em seus aspectos econômicos, sociais e culturais mostram a mudança de perfil dos moradores locais até os dias de hoje. A grande parcela de estudantes que a escola recebe são em sua maioria nascidos na Ilha e residem na Lagoa da Conceição, Canto dos Araçás, Costa da Lagoa, Canto da Lagoa, Barra da Lagoa e Rio Tavares, além também de alunos de outros estados. É na escola que os velhos e novos moradores da região se socializam, criando um espaço de trocas entre os estudantes, professores e funcionários.

A escola, como integrante deste espaço e com um bom tempo de existência no local, também passa por transformações a fim de adaptar-se às mudanças contínuas da região. A primeira sede da escola tinha os cômodos de uma residência familiar, em frente à atual escola. Foi necessário que a escola fosse ampliada para atender a comunidade local. A instituição, no período das minhas observações, se encontrava em obras. Logo em minha primeira observação, era perceptível a turbulência pela qual a instituição estava passando. A frente da escola estava sendo reformada, juntamente com a calçada. Os muros foram improvisados com madeiras e havia somente uma entrada pela lateral. A reforma da escola tem previsão para estar pronta neste ano (2019). Essa reforma, de acordo com o governo local, visa aumentar o número de vagas e melhorar a infraestrutura da instituição.

No ano de 2015, a escola possuía uma área física de 7200m², mas com as recentes reformas da instituição e a desatualização do PPP, é perceptível, no momento em que entro no campo de pesquisa, a construção de mais áreas. De acordo com o PPP de 2015, a escola contém 01 sala de Almojarifado de material de limpeza, 01 sala de Almojarifado de material didático, 03 banheiros, 01 Biblioteca com banheiro e depósito, 01 Cozinha com depósito, 01 Mini auditório, 01 Quadra de esporte, 01 Sala de especialistas, 01 Sala de informática, 01 Sala de professores, 01 Sala de projetos, 01 Sala para materiais de educação física, 10 Salas de aula, 01 Secretaria e 01 Gabinete da direção.

A escola também possui 51 funcionários: destes, 3 são professores de Educação Física. Uma professora efetiva, readaptada na instituição, trabalhando na brinquedoteca e os outros dois contratados em caráter temporário. A Escola atendeu, em 2015, um total de 336 alunos do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, distribuídos em 14 turmas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA “NASCIMENTO”, 2015).

3.3.2 Escola Oliveira

A E.M.E.F. Oliveira fica localizada no bairro Pantanal, na região central de Florianópolis-SC, construída em 14 de fevereiro de 1957. O nome da instituição se deu em homenagem a uma professora, que exerceu a função por mais de 35 anos na rede municipal de Florianópolis, e foi reconhecida pelo então prefeito Osvaldo de Machado.

No primeiro dia de observação, 24 de outubro de 2018, faço o trajeto a pé em direção à escola, observo pessoas indo e vindo a todo instante, bicicletas, motos, carros, caminhões, ônibus fazem parte da rotina do dia a dia da escola e de todos os moradores do bairro. O início do dia no local é sempre congestionante. O morro íngreme, cheio de estradas estreitas com direção desconhecida pelo pesquisador, tem o nome de morro do Pantanal. Logo no início da caminhada, posso ver as duas grandes instituições que movimentam o local desde algumas décadas atrás e que transformaram em todos os aspectos o seu contexto: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em seguida a ELETROSUL - Centrais Elétricas do Sul do Brasil. A transformação do Bairro implicou mudanças também no serviço educacional oferecido pelo município. No ano de 1963, foram unidas as quatro casas-escolas do bairro Pantanal, sendo criado em um único lugar o Grupo Escolar. No mesmo ano, recebeu seu nome em homenagem a uma professora da cidade de Florianópolis. No ano de 1986, a Prefeitura Municipal de Florianópolis transformou o então Grupo Escolar em Escola Básica, pelo decreto 084 de 02 de maio. Essa ação tinha como um de seus objetivos atender a demanda do bairro Pantanal, oportunizando aos moradores a continuidade dos estudos após a 4ª série, evitando que interrompessem sua trajetória escolar, já que as outras escolas ficavam em outros bairros. A escola atende hoje estudantes do Ensino Fundamental de primeiro ao nono ano.

Na chegada à escola, é perceptível que a instituição se adaptou ao seu contexto para ser construída, são quatro blocos de salas de aula e no topo da escola fica a sala de Educação Física e uma quadra descoberta, o acesso aos blocos de sala é feito através de uma escadaria longa que contém adequações para as pessoas com deficiência. No mesmo espaço da escola,

fica uma creche, com isso a grande maioria dos estudantes faz a transição da educação infantil para o ensino fundamental - anos iniciais. A escola é orgânica e possui uma relação próxima com as Universidades que se encontram nos arredores da instituição, recebendo projetos, alunos e professores da UFSC e da UDESC.

A Escola conta com 53 colaboradores, entre terceirizados, contratados, efetivos e estagiários, que são: diretora, secretária, administradora escolar, supervisora escolar, orientadoras educacionais, professores, bibliotecária, cozinheiras, merendeiras, auxiliares de serviços gerais. Destes, 2 são professores de Educação Física, uma professora efetiva e um professor contratado em caráter temporário.

A escola tem como espaços em funcionamento no momento da minha observação os seguintes: 10 salas de aula, 1 sala informatizada, 1 biblioteca, 1 laboratório de ciências, 1 quadra esportiva, 1 brinquedoteca, 1 secretaria, 1 auditório, 1 sala de direção, 1 sala de profissionais terceirizados, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de planejamento, 1 sala de apoio pedagógico, 1 cozinha e depósito, 1 refeitório, 1 almoxarifado, 6 banheiros, 02 banheiros adaptados (1 feminino e 1 masculino), 1 depósito de material de limpeza, 1 guarita, 1 estacionamento para 15 carros. O ginásio se encontrava em reforma no momento das minhas observações.

A Escola atendeu em 2018 um total de 511 alunos do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, distribuídos em 18 turmas, sendo 266 alunos no período matutino e 245 no período vespertino.

3.4 COLABORADORES DA PESQUISA

Neste capítulo, irei apresentar os critérios utilizados para a escolha dos colaboradores. A pesquisa tem como objetivo principal dar voz aos professores participantes da pesquisa, e para que isso ocorresse foi necessário adotar critérios para a seleção dos indivíduos participantes. Adotei a representatividade tipológica dos sujeitos, que para o autor Molina Neto (2010) é o perfil de pessoas que estão envolvidas/vivenciando um caso particular, neste caso possuindo experiências e vivências dentro de um contexto singular-plural. Para isso, elegeram-se os seguintes critérios:

- a) atuar em uma ou mais escolas da Rede Municipal de Florianópolis;
- b) os colaboradores precisavam estar trabalhando nessas escolas em regime de contratação temporária. Trabalhamos, de acordo com Molina e Molina Neto (2017 p. 163), com “relatos paralelos (como diferentes docentes vivem uma mesma experiência)”;

c) participação espontânea na pesquisa. Molina e Molina Neto (2017) entendem que os professores que narram suas experiências e seus contextos vividos são donos desses dados e com eles temos que dialogar sobre o uso que será feito. Caso contrário, estaremos nos esquecendo de resolver dilemas éticos que essa estratégia metodológica impõe: a autoria de um trabalho colaborativo.

d) local de atuação (docentes que atuam em diferentes lugares na rede municipal de ensino).

A partir dos critérios elencados acima, três professores (as) foram selecionados para serem colaboradores da pesquisa, assumindo o protagonismo. Os nomes reais dos docentes foram alterados para nomes fictícios. Estes docentes serão apresentados a seguir:

Professor da escola Oliveira, João, de 32 anos, concluiu o curso de Educação Física no ano de 2016 na Universidade Federal de Santa Catarina. A primeira experiência como docente ocorreu em 2008, quando ainda cursava bacharelado. Esta experiência se deu através de uma substituição. Após diversas tentativas de conseguir voltar à sala de aula, o professor retorna em 2015, admitido em caráter temporário: foram 4 meses de experiência. No ano seguinte, ele conclui a sua formação e não consegue um lugar no mundo do trabalho docente, apenas em 2017 consegue um contrato para o ano inteiro; o que também aconteceu em 2018, mas com alguns entraves. Este professor leciona sob o regime de 40h na escola Oliveira, normalmente no período diurno. Na sua trajetória até chegar à função de professor, fez parte de grupos de pesquisa de extensão e participou de estágios não obrigatórios. No presente momento desta escrita, este professor, no ano de 2019, faz mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina e não atua como ACT.

A professora Sueli, 28 anos, da Escola Nascimento, é natural do Rio Grande do Sul, graduou-se em 2015 no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e no curso de bacharel em 2016. No mesmo ano que chegou a Florianópolis, foi o primeiro ingresso como docente em uma rede escolar, isso no ano de 2018. Neste ano, a professora lecionava com a carga horária de 40h em duas instituições, na escola Nascimento e em uma Organização não governamental (ONG), sob o regime de 20h em cada uma. A trajetória desta professora até ingressar como docente foi como participante de projetos voltados à pesquisa e extensão. Ela realizou um intercâmbio para Portugal, estágios não obrigatórios, monitoria de disciplinas na graduação e trabalho com hidroginástica e natação. No ano de 2019, a professora continua na Rede Municipal de Florianópolis, trabalhando 40h em uma única escola do município.

O professor Garibaldi, 26 anos, formou-se em 2017 na Universidade Federal de Santa Catarina e no ano de 2018 iniciou uma especialização em 'Fundamentos e Organização Curricular' na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). O primeiro ingresso na Rede Municipal se deu em abril de 2018 na escola Nascimento, sob o regime de contratação ACT, com a carga horária de 20h; no decorrer do ano, o docente alterou a carga horária na mesma escola, totalizando 40h semanais. O docente também trabalha no horário noturno, com pilates, em uma academia. O trajeto deste docente antes de iniciar a carreira docente se deu a partir da realização de estágios não obrigatórios, participação em grupos de pesquisa e extensão e um intercâmbio no Uruguai. No ano de 2019, optou por escolher a Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede municipal de Florianópolis, totalizando 40h aula.

3.5 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÃO

Para desenvolver esta pesquisa, decidi utilizar diversos instrumentos para a obtenção de informações, acreditando que múltiplas informações desta investigação nos ajudam a compreender a multidimensionalidade da realidade em que os indivíduos estão inseridos. Devido às particularidades da pesquisa narrativa, a metodologia propõe alguns instrumentos que auxiliam da melhor forma possível o pesquisador para que ele se concentre e capte todas as informações necessárias do campo. Assim, nesta pesquisa utilizamos como instrumento inicial a análise de documentos e a leitura do projeto político pedagógico - principal documento que contém registros e as características das escolas e que nortearam a nossa entrada nas instituições. Essa leitura da realidade inicial nos aproximou de outros dois instrumentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa: a observação participante e o diário de campo, pelos quais nos inserimos dentro da cultura escolar, principalmente acompanhando as aulas e o contexto que as cercam. Esses três instrumentos nos deram subsídios para avançar na investigação, e deste modo utilizamos como último instrumento a entrevista narrativa, com base nas histórias de vida dos sujeitos. Detalhamos, a seguir, todos os processos destes instrumentos que se fizeram presente nesta pesquisa.

3.5.1 Observação Participante

A observação participante é um instrumento muito importante para reconhecer as características pessoais dos professores, desenvolvendo uma proximidade com o campo investigado e uma fecunda aproximação entre pesquisador e colaborador, com vistas a

perceber a realidade do contexto ao seu redor e as interações da vida pessoal que interferem na vida profissional dos participantes do estudo. A observação participante é a participação real na vida da comunidade, ou seja, no emaranhado cultural da escola. Triviños (1987, p. 153) destaca que “Observar um "fenômeno social" significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.”. 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”.

O processo de observação foi intenso e não foi tão simples para o pesquisador. Observar e interpretar dados impõe uma rigorosidade científica ao investigador. Este instrumento foi criado a partir dos meus objetivos com a pesquisa. Foram observadas aulas dos professores de Educação Física e a rotina e os espaços do contexto escolar, momentos de planejamento, reuniões, recreio, início e término das aulas e a sala dos professores, além de, fora deste espaço, a observação do espaço geográfico em que a escola está inserida, assim como toda a estrutura da comunidade que a cerca. Este processo aconteceu de forma gradativa e contínua dentro do ambiente escolar, a entrada no campo de pesquisa aconteceu no início do mês de outubro e terminou ao final do ano letivo, em dezembro de 2018. A permanência me fez criar um laço com a instituição, seus atores e também com o sujeito da pesquisa. Foram momentos de observação incertos dentro deste ambiente, de distanciamento e aproximação, de reclusa de sentimentos para que não afetassem a investigação. Mas sempre com um olhar centrado nos objetivos da pesquisa, pude enxergar momentos únicos e plurais, cercados de elementos que fizeram enriquecer a pesquisa, todos esses dados se obtiveram a partir da minha permanência dentro do campo a ser investigado.

3.5.2 Diário de campo

O diário de campo é o registro e as anotações de todas as informações sobre a ida e sobre os diversos ambientes observados. Percebe-se que o diário de campo se articula com a observação neste processo, pois ele é a sistematização das observações realizadas no campo. Este instrumento se caracteriza, de acordo Triviños (1987, p. 157), como a descrição de “cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras

indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades”. O pesquisador descreve os dados recolhidos através de diferentes avaliações: o que visualizou, entendeu ou percebeu depois da volta das observações, entrevistas, ou de qualquer sessão de investigação. Além disso, o diário de campo registra as anotações pessoais sobre as idas ao campo de investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Compreende que o registro de informações representa um momento complexo pela importância na pesquisa qualitativa que adquirem o sujeito e o investigador (TRIVIÑOS, 1987).

O campo é um espaço aberto e que propicia aprendizagem, o diário se torna uma forma de pensar sobre os acontecimentos e fatos deste espaço, esmiuçando e descrevendo com profundidade tudo o que o pesquisador pensa ser importante para a sua investigação. Descrever os fatos em tempo real me permitiu visualizar densamente e estabelecer relações com o meu aporte teórico e as minhas vivências na pesquisa. Os meus registros relatados aconteciam todos os dias em que estava na escola, geralmente nas quartas-feiras, respeitando meus limites pessoais.

No diário de campo, registrava os personagens envolvidos, locais, as situações que poderiam influenciar o sujeito da pesquisa, as conversas informais. Todo o material era anotado na própria escola, enquanto observava as aulas dos professores participantes da pesquisa. As transcrições destas informações aconteciam no laboratório do grupo de pesquisas GPOM/NEPEF ou em casa, esse momento me permitia lembrar os fatos acontecidos dentro daqueles ambientes e aproveitar as observações ainda frescas em minha mente.

3.5.3 Análise de documentos

Molina e Molina Neto (2017) destacam que a inclusão que se pode fazer no desenho metodológico que trabalha com a perspectiva narrativa é contemplar a análise de documentos (currículos, projetos político pedagógicos, leis, etc.) e a análise de discursos sociais (imprensa, folders, sindicato, etc.) sobre o foco temático da pesquisa que se está executando, contextualmente situado. Com isso, estamos definindo uma estratégia metodológica de sustentação ao processo analítico das informações coletadas, além de garantir formas de triangulação desses dados. Esse procedimento tem sido importantíssimo para diminuir as possibilidades de o pesquisador produzir interpretações equivocadas das evidências que coletou.

Nesta pesquisa, o documento que auxiliou com mais potência a análise do campo foi o PPP das escolas. Este documento foi solicitado logo na primeira aproximação com o

ambiente escolar. A partir deste material, foi possível reconhecer a história das escolas, perspectivas pedagógicas e princípios filosóficos que norteiam estas instituições. O PPP é o documento onde estão registrados todos os processos, projetos, organizações curriculares, avaliações, disciplinas, professores, alunos, funcionários, gestão escolar, etc. Esses dados permitem ao pesquisador dialogar com o campo de maneira mais densa.

3.5.4 Entrevista narrativa

A entrevista tem um papel fundamental na metodologia narrativa, segundo Muylaert *et al.* (2014). Os autores compreendem que as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, pois o pesquisador deve visar à profundidade de aspectos específicos que emergem a partir da história de vida dos sujeitos, entrecruzando no contexto situacional. Esse tipo de entrevista encoraja o sujeito investigado a contar algo sobre um determinado acontecimento importante na sua vida e em seu contexto pessoal ou profissional.

Nesta pesquisa, utilizarei o método de entrevista de Jochelovith e Bauer (2002): os autores entendem que a entrevista começa na aproximação do pesquisador com o campo e o sujeito a ser investigado. A primeira fase, nomeada **preparação**, começa quando o pesquisador se dedica à exploração do campo pesquisado e as lacunas a serem preenchidas na pesquisa durante a entrevista. Esta fase auxilia na preparação da entrevista, a partir da elaboração, por parte do pesquisador, de perguntas **exmanentes**. Estas questões são elaboradas pelo investigador, com base nos objetivos da pesquisa, e direcionam o que o investigador quer saber do entrevistado. Mas, dada a natureza da metodologia narrativa, estas questões não devem ser explicitadas no momento da entrevista. Jochelovith e Bauer (2002) entendem que o pesquisador, a partir desse movimento inicial, monta suas questões exmanentes que refletem seus interesses, distintas das **questões imanentes**, que são os tópicos, os temas e relatos de acontecimentos trazidos pelo sujeito da investigação. Para os autores, a questão principal é traduzir questões exmanentes em questões imanentes, articulando estes dois processos.

Seguindo os autores, iniciei a preparação no campo de pesquisa. As questões que compuseram os roteiros da entrevista, norteando meu caminho, se deram a partir de perguntas exmanentes extraídas da permanência do campo de investigação e na seleção dos colaboradores desta pesquisa. O contato com os sujeitos da pesquisa, as observações e os registros se fizeram de extrema importância para a elaboração do estudo. A entrevista ocorreu de maneira intencional, com o objetivo de obter informações relevantes sobre os professores

pesquisados. A linguagem foi apropriada para a interação com o sujeito, a fim de compreender como estas pessoas interpretam aspectos do seu contexto. A entrevista requer um local adequado para a sua realização, sem interrupções ou imprevistos externos da conversa entre pesquisador e colaborador. Todas as entrevistas foram individuais, gravadas, transcritas e devolvidas para que os colaboradores pudessem validar as informações.

A partir daí, se iniciou a *fase de iniciação*, a qual se dedica à formulação do tópico inicial para a narração. Este tópico deve tratar da experiência do narrador, contendo datas, locais, nomes, etc. Espera-se, nesta fase, que o entrevistado manifeste durante o diálogo estas informações. Nesta etapa, iniciamos com os sujeitos da pesquisa uma breve troca de informações voltada para a apresentação dos indivíduos.

Posterior à fase de iniciação, a *narração central*, quando a entrevista começa, não deve ser interrompida até que haja uma clara indicação do investigado, mostrando que o entrevistado se detém e dá sinais de que a história terminou. Durante a entrevista, o entrevistador se abstém de qualquer comentário, a não ser sinais não verbais de escuta e encorajamento para a continuação da pesquisa. Procuramos, na narração central, evidenciar os aspectos centrais do objeto de pesquisa, deixando os indivíduos relatarem suas histórias até o final.

Na *fase do questionamento*, é o momento em que a escuta atenta do entrevistador produz seus efeitos. As questões exmanentes são traduzidas em questões imanentes, para completar as lacunas da história. O entrevistador formula questões exclusivamente a partir da linguagem de seu entrevistado, questões estas que vão de encontro ao seu objetivo. Nas entrevistas desta pesquisa, os sujeitos da pesquisa, ao finalizar o seu relato, eram questionados através de perguntas para obtermos mais informações sobre o tema.

Ao final, vem a *fala conclusiva*, são as falas informais quando o gravador se encontra desligado. Durante esta fase, pode-se empregar questões do tipo: por que? O entrevistador deve ser sensível ao fato de que a história que ele obteve é, até certo ponto, uma comunicação estratégica com o sujeito da investigação. Esta fase ocorreu ao final da entrevista, nas conversas informais com os indivíduos.

Todas as entrevistas seguiram o modelo adotado de Jochelovith e Bauer (2002). A entrevista com o professor João aconteceu em uma sala reservada na escola Oliveira, no dia 12 de dezembro de 2018, tendo como duração 1h35min. Já as entrevistas dos professores Sueli e Garibaldi aconteceram por Skype. Como estávamos no final do ano letivo, os professores estavam sobrecarregados com reuniões, avaliação e conselhos de classe, e por isso a partir de um acordo achamos viável a realização das entrevistas pelo aplicativo. A entrevista

com a professora Sueli aconteceu no dia 19 de dezembro de 2018, com duração de 1h27min e com o professor Garibaldi aconteceu no dia 21 de dezembro de 2018, com a duração de 1h16min. Todas ocorreram muito bem e não tiveram nenhum imprevisto.

3.6 PROCESSO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

3.6.1 Triangulação das Informações

A triangulação das informações tem como objetivo dar consistência e confiabilidade para a realização do trabalho. Triviños (1987) compreende que o movimento tem como objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. A triangulação valida as interpretações do pesquisador; neste estudo, o material produzido (diário de campo, observações, entrevista oral, documentos analisados). Neste processo as informações obtidas podem ser confrontadas umas com as outras, se transformando em um processo dialógico. A partir destas situações, Molina (2004, p. 132) discorre que “A triangulação impede a aceitação das impressões iniciais e, dessa forma, tanto a técnica da triangulação das fontes como a técnica de coletada informação se processam simultaneamente uma vez iniciada a pesquisa”. Ao estudar os professores numa determinada rede organizacional, é importante compreender a complexidade em que estes estão colocados e, para compreendê-los, é necessário o cruzamento de informações obtidas através da triangulação, pela qual é possível analisar os materiais de forma mais consistente. Triviños (1987) apresenta, em seu trabalho, três etapas deste processo:

A) A pré-análise: organização do material.

B) Descrição analítica: o material da etapa anterior é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelo referencial teórico.

C) Interpretação referencial: busca ampliar a interpretação referencial, é nessa fase que “se deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

O processo de organização dos materiais iniciou-se com a minha entrada no mestrado. As disciplinas realizadas, juntamente com a participação do grupo de pesquisa, os estudos individualizados e as orientações nortearam as escolhas realizadas nesta pesquisa, desde as referências teóricas, até as escolhas do percurso metodológico. Neste processo de pré-análise, utilizamos as informações recolhidas com os procedimentos metodológicos, e a partir disso realizamos de forma criteriosa a separação e categorização dos materiais que se

aproximavam do objeto de estudo desta investigação. Em seguida, aconteceu a descrição analítica, juntamente com a interpretação do referencial, neste processo iniciamos a ampliação das informações obtidas no campo de pesquisa à luz do referencial teórico organizado para interpretar os dados.

3.6.2 Validez Interpretativa

A pesquisa qualitativa impõe ao pesquisador uma rigorosidade científica, a fim de exigir dele várias medidas e cuidados, preservando-se as características particulares da pesquisa narrativa. Assumi os caminhos de uma pesquisa maior, organizada pelo GPOM/NEPEF e toda a sua estrutura, atribuindo ao campo e aos sujeitos a base teórica para validar este estudo.

Na proposta do grupo, a validação da pesquisa se inicia a partir dos próprios colaboradores da pesquisa. As descrições do diário de campo, ainda na fase anterior à entrevista oral, foram trianguladas com a literatura e os documentos pertinentes ao tema de forma criteriosa. As entrevistas foram transcritas a partir das gravações na íntegra, com fidelidade e sem alteração dos vocábulos. Após a transcrição, este material foi enviado para os sujeitos da investigação em fevereiro de 2019, para que pudessem fazer a leitura do material gravado, e neste momento eles poderiam fazer as mudanças que julgassem necessárias, as revisões das falas, e ao fim da leitura os colaboradores autorizavam ou não o uso como material de pesquisa. Este procedimento justifica-se por questões de respeito e ética com a pesquisa qualitativa e os colaboradores do estudo. Todos os colaboradores concordaram com as informações descritas nos materiais. Neste sentido, a validade aconteceu pelos próprios colaboradores.

4. CATEGORIAS ANALÍTICAS

Ao recusarmos o uso do paradigma simplificador nesta investigação, compreendemos que o fenômeno estudado se traduz de forma complexa. À luz da lente epistemológica do paradigma da complexidade, outras teorias e pensamentos progressistas nos ajudarão a triangular os dados para interpretá-los e analisá-los de forma complexa. Esta atividade envolve uma rigorosidade científica sobre o conhecimento, pois se faz um desafio. Através das incertezas e das contradições, procuraremos respostas para compreender a construção da identidade docente dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para isso, buscaremos pensar através da complexificação, pretendendo ver os elementos invisíveis dos sujeitos desta investigação.

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu através da sistematização das análises de informações. Neste momento, o pesquisador se vê rodeado de achados e encontrados, construídos no processo de inserção no campo de estudo. O processo analítico das análises se sustenta na triangulação dos dados. Procuramos nesta pesquisa evidenciar os meses trabalhados no campo das escolas Oliveira e Nascimento, juntamente com a análise de documentos das instituições e as entrevistas com os professores iniciantes João, Garibaldi e Sueli. Na sistematização, construímos três categorias centrais para que pudéssemos compreender a construção da identidade docente dos professores iniciantes.

As três categorias preocupam-se em responder o problema da pesquisa. A primeira parte, o tornar-se professor, se apresenta através dos ciclos de trajetórias de vida narrados pelos professores iniciantes. Estes ciclos se mostram dentro de um espiral contínuo de um percurso inacabado dentro da carreira docente, mostrando suas escolhas e decisões para se afirmar como professor. Dentro dos ciclos de trajetórias de vida, o processo biográfico de reconhecer-se e situar-se no mundo se complementam com o processo relacional de forma dialógica, que se desenvolvem de forma mútua nas diferentes instituições formativas e contextos, através de interações e relações com os outros.

A segunda parte busca compreender a auto-eco-organização do trabalho docente dos professores iniciantes, dentro do ecossistema que estão inseridos. Os professores em início de carreira buscam, através do processo seletivo de professores substitutos, a primeira aproximação com a educação básica através de um vínculo temporário com a rede municipal de Florianópolis. Estes contratos trazem consigo uma série de elementos (racionalização, intensificação, burocratização, proletarização) que precarizam as relações do trabalho docente dentro da rede, e as incertezas do seu futuro por meio da instabilidade rodeiam o professor

iniciante, fazendo com que eles vivenciem o ano de trabalho docente como se fosse o último. A sobrevivência na entrada da carreira se mostra muito mais do que apenas dar conta das responsabilidades e compromissos de tornar-se professor.

Por último, buscamos identificar os elementos que constroem o *imprinting* cultural dos professores iniciantes, interagindo com a cultura escolar. As marcas culturais que se inscrevem nos docentes nas diversas experimentações e aproximações na família, na escola básica e nos cursos de graduação com a disciplina da Educação Física dão vida à cultura docente e, quando entram em dialogicidade com a cultura escolar, mostram tensionamentos que se traduzem na forma da prática educativa dos professores iniciantes.

Na composição das categorias de análise, estabelecemos uma relação com os ciclos de trajetórias de vida, o trabalho docente e a cultura escolar. Essa sistematização ocorreu através de uma organização para melhor esclarecer esta tríade como um aspecto formativo da identidade docente, a partir de um diálogo flexível e constante. Todo o processo de análise de informações contou com obras e autores que coerentemente se aproximavam do objeto de estudo.

4.1 TORNAR-SE PROFESSOR TIJOLO POR TIJOLO: OS CICLOS DE TRAJETÓRIAS DOCENTES

Neste capítulo, descrevemos a construção da identidade docente a partir do processo biográfico e relacional dos ciclos de trajetórias de vida que embasam a escolha pela carreira docente. Essas reflexões nos fizeram ampliar o olhar sobre a identidade docente, principalmente na perspectiva hologramática de Morin (2015), construindo um olhar sistêmico das relações sociais que produzem compreensões sobre o sujeito. Essas reflexões iniciais são decorrentes do processo analítico construído por dentro das falas dos sujeitos, pelas observações de campo e com a visita ao referencial teórico.

Ao longo dos seus ciclos de trajetórias, os sujeitos passarão por numerosos processos de interação e relação com os outros em determinado contexto sociocultural. Emergem nestes ciclos os processos biográfico e relacional que estão interligados com os processos de socialização dos sujeitos nestes contextos dos quais fazem parte. A “identidade para si” se dá a partir do processo biográfico, em que é possível analisar as categorias que constroem as identidades sociais e profissionais nos espaços com família e escola. O processo relacional é referente à “identidade para o outro”, nesta categoria é possível compreender as relações que

o indivíduo estabelece com seus pares e grupos de pertencimento. Ao longo deste capítulo, utilizaremos estes dois processos, para analisar a construção da identidade docente.

"Tijolo por tijolo" significa que a identidade não pode ser compreendida apenas como um único processo vivido por indivíduos, pois para Dubar (1998, p. 17) “a identidade humana não é dada, no acto do nascimento. Constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida”. A identidade é, sobretudo, uma construção que se desenvolve durante ciclos de trajetórias docente (fases da vida), constituídos ao longo da vida pessoal e profissional. Para entender a construção da identidade docente dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC é preciso analisar os diferentes ciclos de trajetórias narradas pelos professores, falas que expressam incertezas e certezas, desordens e ordens, convergências e divergências marcantes para a construção do seu “eu” individual e coletivo.

O processo de construção da identidade docente tem uma importante relação com a tríade indivíduo/sociedade/espécie e seus processos de interação estabelecidos dentro de espaços sociais, contribuindo para a formação dos sujeitos. Neste movimento, entendido por Morin (2012) como recursivo, o “eu” coloca-se no centro do seu mundo, o que corresponde pela noção de egocentrismo “ser sujeito implica situar-se no centro do seu mundo para conhecer e agir” (MORIN, 2012, p. 75). O indivíduo, ao colocar-se no centro do seu mundo, vive e experimenta-se como sujeito, em mútua relação com a tríade dos “outros” indivíduos (espécie) e a cultura (sociedade). Os sujeitos se organizam em interação com “outros” sujeitos, integrando o seu meio de existência na intersubjetividade. As interações efetivas com outras culturas sociais formam ciclos nos quais a identidade se torna instável e transformações ocorrem durante seu ciclo de vida, permanecendo somente a identidade do seu “eu” intocável.

O indivíduo transcende as mudanças do ser individual em uma relação de recursividade em que cada ciclo não é o mesmo, mas um novo que se (re)constrói ao construir o novo. O ser é complexo por natureza e definição, apresenta-se como singular, e é preciso situá-lo dentro de uma cultura, para compreender o seu papel social e sua singularidade. O ser social é inacabado, pois só pode realizar-se como indivíduo dentro de uma cultura, mas dentro de uma cultura permanece inacabado, pois não pode realizar todos os seus desejos. Vive dialogicamente, sofrendo a autoridade social, a norma e a forma de uma cultura, experimentando os destinos sociais e históricos e assim esses ciclos de trajetórias são cercados de incertezas (MORIN, 2012).

A construção da identidade inicia-se quando o indivíduo é inserido dentro da sociedade; esta, através do conhecimento acumulado, se insere dentro do sujeito pela cultura, ressignificando a construção do ser pelas experiências acumuladas dentro do seu contexto. Os

ciclos de trajetórias sociais fazem com que o indivíduo interaja de acordo com as temporalidades biográficas e históricas. Esse ciclo anuncia que a identidade não é estável ou dada, mas sim construída e reconstruída através de uma incerteza mais ou menos duradoura, sendo um produto de tensões e contradições articuladas a dois processos heterogêneos, a *identidade para “si”*, que é um processo biográfico, e a *identidade para o “outro”* sendo um processo relacional (DUBAR, 2005).

O *primeiro processo* concerne à incorporação da construção da identidade social e profissional pelo próprio indivíduo através das categorias oferecidas ao longo do tempo: família, formação, trabalho, através dos ciclos de trajetórias vividos e experienciados em grupos nos quais participa ou interage, valorizando a experiência de seu contexto social, atrelado a uma ressignificação do seu “eu” motivado por suas escolhas, refletido pelas suas experiências, projeções e saberes do seu meio. O *segundo processo* é referente às ações dos indivíduos dentro de um determinado contexto, uma relação objetiva, configurando-se como o real vivido, transformado e carregado de representações.

A partir da identidade para “si” e identidade para o “outro”, percebe-se que a interação do indivíduo com seu meio, ou seja, os espaços sociais que ele ocupa durante seus ciclos de trajetórias, constituem seu processo de identificação, a partir dos procedimentos biográfico e relacional em que são construídas e reconstruídas as suas identidades. Perante esses processos, afirma-se que a construção das identidades só existe a partir das interações com os “outros” (pessoa, mundo, sociedade, cultura, trabalho, etc.) isto é, para Dubar (2005), não há identidade na ausência de relação do sujeito com o outro.

Nos ciclos de trajetórias, os dois processos se inter cruzam a todo instante, há um procedimento paralelo de uma identidade que o outro quer para mim e outra do que eu me defino, esse é um movimento dialógico de dois processos que se manifestam em sequências temporais. Neles, as situações específicas e determinantes para que o indivíduo reconfigure a sua identidade são atos de pertencimento e legitimação que podem ser aceitas pelos indivíduos ou rejeitadas. Existem crises entre o “eu” e o “outro”, uma desarticulação que, quando se aproximam, criam, para Dubar (2005), “estratégias identitárias” que são colocadas em prática pelas:

Transações ‘externas’ entre o indivíduo e os outros significativos, visando a tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada “objetiva”), ou a de transações ‘internas’ ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si (DUBAR, 2006, p. 140).

As experiências absorvidas a partir dos percursos escolhidos fazem com que o indivíduo reflita sobre si mesmo, através das diferentes situações vividas em seu dia a dia, que o permeiam de experiências significativas e não significativas, implicando a construção da sua identidade docente de uma forma individual e coletiva, a partir de suas decisões.

Os ciclos de trajetórias vividas pelos indivíduos contribuem para que os narradores ressignifiquem a maneira com que eles reconstróem subjetivamente os acontecimentos de sua biografia pessoal e social que julgam significantes, entendendo que o sujeito está em uma relação na qual ele mesmo está se definindo, a partir de acontecimentos passados, abrindo-os para possíveis interpretações dos espaços sociais onde exercem interações de acordo com as temporalidades biográficas e históricas que desenvolveram suas trajetórias.

Ao narrarem seus ciclos de trajetórias de vida e profissional, Nóvoa (1992) descreve que as lembranças são retratadas, experiências evidenciadas e suas narrativas apontam referências para a construção do tornar-se professor, suas vozes ganham corpo e mente. Os docentes fazem uma reconstrução do que já viveram, considerando os aspectos mais marcantes de suas trajetórias, manifestando, através da fala, singularidades existentes dentro do seu contexto, considerando os saberes acumulados e conhecimentos. Isso significa que as experiências vividas pelos sujeitos a partir das interações com “outros” indivíduos, grupos e instituições pertencentes ao seu meio social, vivenciada a partir de experiências singulares e diferenciados pela individualidade, fazem com que o indivíduo permanentemente reflita sobre o seu eu atual, ressignificando a sua identidade durante seu trajeto, que é construído constantemente a partir de suas escolhas. O indivíduo surge se emergindo e autotranscendendo suas condições de formação (biológica, antropológica, sociais).

As narrativas trazem consigo particularidades da vida de indivíduos singulares. Particularidades essas que possuem vivências e experiências únicas dentro de um universo complexo que é a educação. Neste sentido, apresentarei de início o processo biográfico dos professores pesquisados, para compreender os elementos que os influenciaram na escolha pela formação inicial em Educação Física, ou seja, irei analisar seus ciclos de trajetórias.

Conhecer os primeiros passos dos indivíduos pesquisados é importante para entender a construção de sua identidade. A escolha pela profissão, ou seja, o processo de tornar-se docente acontece muito antes do ingresso em um curso superior de licenciatura. É entendida para Günter e Molina Neto (2000, p. 73) como um “*continuum*”, que se inicia antes mesmo do ingresso na graduação e se estende por toda vida profissional.

O indivíduo, ao se inserir na sociedade, herda uma identidade sexual, étnica e de classe social. A primeira identidade experimentada e vivenciada acontece no seio de sua família, de acordo com Morin (2012), e a imersão das crianças na fonte familiar funda uma identidade pessoal, decisiva na formação do indivíduo, desempenhando um papel capital. Mas a experiência da primeira identidade social acontece, para Dubar (2005), na escola, a partir das interações com os outros, colegas e professores. Esta identidade não é escolhida, mas conferida pela instituição de acordo com os pertencimentos étnicos, políticos, religiosos, profissionais e culturais de seus pais, ou pelo desempenho escolar. Nas palavras de Dubar, isso se caracteriza como uma identidade herdada, na qual o indivíduo deixa penetrar aquilo que o alimenta e rejeita o que lhe ameaça, ou seja, antagônica à identidade possui atos de distinção e de pertença, de exclusão e de inclusão (MORIN, 2012).

Os sujeitos da pesquisa compreendem a importância das relações e vivências entre as diferentes práticas corporais dentro e fora do ambiente escolar, e é dentro dessas vivências que existem motivos pelos quais os docentes escolhem a profissão. Antes mesmo de escolherem a profissão, os professores João e Sueli mantinham o contato com a sua futura carreira dentro das suas respectivas famílias. Para o professor João, *“a minha mãe me influenciou muito”*, pelo fato de ela ser professora e ter uma rotina de estudos dentro de casa. Este professor relata essa aproximação com a escola desde a infância. O professor Garibaldi relata a influência das práticas sociocorporais na constituição da docência. Segundo o professor, *“na minha infância, eu sempre gostei de diversas práticas corporais que começou a partir de brincadeiras, com os primos e amigos”*. A partir das primeiras experiências no mundo, através do ambiente familiar conciliado com o desenvolvimento do discente na escola, os indivíduos adquirem princípios socioculturais de organização do seu entorno. É quando as interações sociais com o âmbito vivenciado começam a fazer sentido e significado para os indivíduos, as escolhas foram realizadas através da aproximação com a cultura corporal de movimento vivenciada dentro da família e da cultura escolar. O sujeito, neste sentido, alimenta-se das heranças culturais de várias entidades para construir a sua identidade, não apenas em função de si, mas também em função de “outros”, diversamente presentes nela.

“A escolha pela educação física talvez foi pela escola técnica, porque eu tive muita compreensão do que era a Educação Física. A escola técnica deu o entendimento sobre o físico, sobre a questão do funcionamento das coisas assim de bola, de corpo” (Entrevista com o professor João).

“Lembro desde o Ensino Fundamental botar os menorzinhos no recreio a fazer cesta de basquete, a organizar como se eu fosse a professora de Educação Física, então acabou sendo uma trajetória construída pelo desejo meu, de viver a vida desse jeito, sendo professora, atuando na escola, acaba sendo por aí que veio a Educação Física (Professora Sueli).

“No decorrer da escola, da escolarização, no contra turno eu sempre fazia alguma coisa como taekwondo, futebol, vôlei, natação, capoeira, fiz várias coisas e as atividades com o corpo sempre me chamaram bastante a atenção, sempre gostei, todo mundo perguntava “a o que você quer fazer quando crescer?” eu falava não sei, eu quero estudar Educação Física” (Entrevista com o professor Garibaldi).

As narrativas mostram que a construção da identidade docente está relacionada com as diversas influências e experiências anteriores de nossos atores, podemos perceber as motivações pela escolha da profissão. Nota-se que a identidade é criada durante a infância e na adolescência, os indivíduos a tem como uma meta, mas não quer dizer que é sólida, ela pode se tornar provisória, estável e incerta. O convívio na escola com projeções futuras de quem quer ser e a escolha pela profissão articulada aos anos de inserção e vivência dentro do contexto escolar acabam solidificando as decisões futuras por parte dos educandos. O período de inserção dentro do ambiente escolar fez nossos atores reconhecerem as atitudes e funções da docência. Cada instituição é um espaço de identificação no qual os indivíduos que ali se inserem se sentem reconhecidos e valorizados.

Essas experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa acabam por vivenciar a socialização primária que antecede a docência, fundamental no processo biográfico e que registra uma primeira aproximação com a identidade docente. Nesta socialização, Berger e Luckmann (2007) destacam que, neste momento, é construído o primeiro mundo do sujeito nas relações existentes e estabelecidas no âmbito social da família e da escola, o que possibilita o desenvolvimento e a construção de comportamentos, regras e visões de mundo que são compartilhadas pelos grupos em que está inserido.

É nesse processo que a incorporação de uma identidade docente começa a ser visada. A identificação por outrem, suas competências, seu status, a carreira possível, geram, para Dubar (2005), uma primeira confrontação para a construção de si no futuro, uma antecipação de sua carreira cercada de incertezas se projeta. Alguns percursos são marcados pela continuidade, outros pelas rupturas. A saída do sistema escolar e a confrontação com o mundo do trabalho constitui um momento essencial na vida dos indivíduos, é um período importante para a construção de uma identidade profissional autônoma. A autonomia da escolha por sua profissão possui enfrentamentos de oposições que contrariam a sua escolha.

No caso dos professores João e Sueli, os pais não concordaram com as suas respectivas escolhas pela profissão.

“Meu pai me criticou muito quando eu disse que queria ser professora, porque “nossa você não vai ganhar nada, com esse salário vou ter que te sustentar a vida inteira (Entrevista com a professora Sueli)”.

“A mãe, até ela não queria que eu fosse professor, pela questão financeira, pela questão do plano de carreira, do magistério não ser assim o melhor que a gente tem no país (Entrevista com o professor João)”.

A preocupação com as escolhas futuras dos seus filhos é a incerteza da realização no mundo do trabalho docente. Reduzir uma carreira à dimensão salarial é compreender o trabalho docente como forma de desprestígio social perante as outras profissões. Esta forma de pensar uma carreira está alojada em nossa sociedade através dos status e prestígio social que se incorporam a diversas carreiras existentes. Este pensamento simplificado do que é ser docente está atribuído à falta de reconhecimento, de prestígio sobre a carreira. Nóvoa (2013) destaca que essas representações negativas, voltadas aos docentes, historicamente estão escritas dentro de nosso contexto, uma carreira de pouco prestígio perante a sociedade. A questão principal que faz com que as pessoas desacreditem do trabalho docente é a má remuneração dos professores.

Mas realizar a escolha de tornar-se professor é resultante de processos antagônicos e precisamos entender que, por vezes, não é contraditório, mas complementar. Neste processo de escolhas, o indivíduo cria e forma a sua realidade através da antecipação do status social futuro. As ambiguidades que aparecem neste meio são incertezas criadas através das interações estabelecidas no seio de uma cultura.

Toda decisão implica incerteza e risco, e isso inclui a consciência dos desafios futuros. Neste sentido, a decisão inicial para ingressar no curso de Educação Física aconteceu através do vestibular e sucessivamente com a entrada na graduação. Os professores Sueli e Garibaldi entraram em seus respectivos cursos após a saída do Ensino Médio.

“Consegui passar no meu primeiro vestibular e entrei no Curso de Educação Física licenciatura no segundo semestre de 2011 e finalizei no primeiro semestre de 2017 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (Entrevista com o professor Garibaldi)”.

“Eu fiz o vestibular e no início de 2010 no Curso de Educação Física licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS) e terminei em 2015” (Entrevista com a professora Sueli).

Essa escolha pode ser modificada ao longo do caminho. Diante dos acasos e de novos conhecimentos adquiridos neste caminho, o professor João passa a interagir com outros fenômenos, através das experiências que o Ensino Médio proporcionou a ele. O ensino básico integrado ao técnico fez com que o professor se formasse no curso de eletrotécnica. Ao entrar no mundo do trabalho, ele relata que

“Trabalhava com tecnologia, fazia sites, trabalhava com publicidade, mas aí eu vi que não queria ficar na frente de um computador (Entrevista com o professor João)”.

Através das interações estabelecidas na Educação Básica, o professor João construiu relações com outros trabalhos. Uma ação não pensada inicialmente, foi o contrário do que ele pensou em se tornar na sua infância, mas toda ação causa uma reação permitindo nascer o novo, emergente, diferente. Este novo elemento tem poder de mudar o ciclo de trajetória de um indivíduo, transcendendo-se às condições de suas escolhas em um processo recursivo. Assim, a incerteza constrói-se como uma indefinição da realidade, as sucessivas interações satisfarão as necessidades de sobrevivência, pois o professor João precisa sobreviver egocentricamente, quer dizer, ele é o objeto de si mesmo. A partir de suas diversas experiências no mundo do trabalho, em 2008 o professor João decide iniciar o seu ciclo de trajetória acadêmica no curso de Educação Física de Bacharel (UFSC).

“Logo no primeiro semestre eu tive contato com a prática docente, pois peguei aula no estado, foi a minha aproximação com a licenciatura, isso me trouxe muita satisfação. Dar aula, estar junto com as crianças, aprender com eles, achei muito rico. Então eu já comecei a deixar as disciplinas do bacharelado de lado e fui fazendo e tentando transferência interna para a licenciatura, mas não conseguia. No ano de dois mil e onze 2011 eu fiz o vestibular, passei para 2012 entrar no curso em licenciatura e fui me formar em dois mil e dezesseis (Entrevista com o professor João)”.

A construção relacional de uma identidade depende de como os indivíduos se relacionam com o seu trabalho, ou seja, um processo relacional de investimento de si. No caso dos professores participantes da pesquisa, esta relação se inicia no curso de formação inicial, sendo o lugar em que eles se sentem valorizados e reconhecidos, construindo relações com outros indivíduos e com o conhecimento. A formação inicial, continuada e subsequente ao trabalho em outras instituições são os espaços de autorreconhecimento dos futuros docentes e de legitimação dos saberes e competências e imagens de si, propostos e expressos nos sistemas de ação (DUBAR, 2005).

Tardif (2012) compreende que a formação inicial é o espaço em que os futuros docentes começam a construir seus saberes que serão utilizados em seu trabalho e envolve uma ramificação de complexidade da experiência como aluno da escola básica, a formação inicial e continuada. É um processo que se dará durante o ciclo de trajetória profissional. O encontro com seus futuros pares, alunos e professores faz com que o conhecimento seja ampliado, ressignificado, dando sentido ao seu passado, presente e futuro. A inserção dentro de espaços institucionais para a formação faz com que o futuro docente adquira, através dos ciclos de trajetórias vividas, parte da competência profissional dos professores.

É nesse contraste que os saberes são construídos em uma pluralidade, oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e de experiências. Os saberes são mobilizados em diferentes fontes, e construídos através de interações que se apresentam de forma distante ou aproximada da intencionalidade do professor na sua profissão. Sendo assim, Tardif (2012) apresenta os *Saberes de formação profissional*²⁹, *Saberes disciplinares*³⁰, *Saberes curriculares*³¹, *Saberes experienciais*³² e os *saberes docentes*³³.

É na formação inicial que os discentes começam a se visualizar como docentes. Os sujeitos destacam que as experiências anteriores à formação acadêmica e a própria experiência como aluno na educação básica proporcionaram aos nossos indivíduos ressignificar a sua compreensão sobre o curso. O conhecimento praticado ao longo da escola básica na disciplina é exposto na formação inicial: *“Entrei com essa concepção bem minimalista que a gente tem do senso comum de que é só esporte (Entrevista com o professor Garibaldi)”*.

A capacidade intelectual e afetiva dos indivíduos de abrirem princípios dialógicos com as oposições e conflitos dos seus pensamentos possibilitou subverter as lógicas simplistas e recriá-las a partir do conhecimento. A graduação é o espaço para que os futuros docentes compreendam o individual e o global nas suas mais diversas dimensões,

²⁹ Os saberes que são transmitidos pelas próprias instituições de formação, os cursos.

³⁰ São diversos campos do conhecimento fragmentados em disciplinas, escolhidos e determinados pelas instituições e cursos, adquiridos na formação inicial e continuada.

³¹ São objetivos, discursos, métodos e conteúdos com que a instituição forma categorias e proporciona saberes sociais da sua cultura erudita e formação.

³² Determinam-se a partir da experiência vivida pelo professor, ou seja, sua história de vida, e são validados neste mesmo âmbito, se interagindo com a vivência individual e coletiva da profissão.

³³ Apontados por Maurice Tardif, são importantíssimos para a construção da identidade docente, a história de vida escolar e a relação com a formação inicial mostram o percurso que os futuros docentes estabelecem em seu trabalho docente e a intencionalidade da sua prática educativa, assim a identidade é articulada no ambiente de legitimação dos saberes e competências da profissão docente.

constituindo neste espaço um processo de reconstrução que Morin (2012) denomina de *autopoiese*, a qualidade dos seres vivos de trocarem energia com o seu ambiente, transformando-se nestes contextos.

O curso de Educação Física se torna uma referência para o professor ingressante, o senso comum é confrontado pelo conhecimento científico da área acadêmica. A compreensão da multidimensionalidade dos elementos que constroem o conhecimento complexo na disciplina acontece pela própria vivência dentro e fora das instituições formativas. A professora Sueli narra que:

“Sabia que queria ser professora, mas eu não sabia o que era ser professora, eu não sabia qual era as perspectivas de atuação, eu tive muito professor que largava a bola na escola, não tinha um exemplo muito bom do que era ser professora”

O reducionismo das aulas de Educação Física vivenciadas pela professora acaba por criar uma identidade simplista da disciplina. Este paradigma existente no processo de ensino-aprendizagem promove uma das formas de encarar o que é ser professor de Educação Física e de seus modos de agir nas escolas, reduz o docente ao mero transmissor de cultura sem diversidade, principalmente no que diz respeito aos discentes experienciarem outras formas de expressão corporal. Este exemplo coloca em risco a função pedagógica da Educação Física na escola, pois os docentes que poderiam servir de referência acabam fazendo o contrário, servindo de maus exemplos e fazendo com que estes futuros docentes queiram transformar a sua realidade: *“eu queria ser diferente daqueles que tinham passado por mim, então acabei ingressando e me transformando muito”*, completa a professora Sueli.

As experiências no curso de formação inicial vão reformulando o conhecimento dos indivíduos que se relacionam neste contexto. A complexidade de saberes, que inclui uma gama de teorias, possibilita aos discentes outros conhecimentos que são colocados em xeque, permanecendo o problema da verdade. Assim, Morin (2010) destaca que todo conhecimento comporta aspectos individuais, subjetivos e existenciais, as ideias que possuímos nos possuem. As aproximações com os “outros” vão ressignificando as experiências antigas, abrindo espaços a novos saberes, possibilitando aos indivíduos enxergarem diferentemente as práticas vivenciadas em outros contextos, contrapondo-as durante a formação inicial. Nos espelhos que os sujeitos da pesquisa vão se enxergando, o estado de reconhecimento no “outro” conduz os indivíduos a novos caminhos, construindo uma nova forma de interação com seu mundo.

“Alguns professores na universidade que mudaram a minha visão, que me levaram pra dança, para expressão corporal, que me fizeram ver a saúde de um outro jeito, em um conceito mais amplo, então assim eu tive algumas figuras que me marcaram muito” (Entrevista com a professora Sueli).

“Junto com os professores das áreas mais pedagógicas da Educação Física, comecei a ter um interesse maior pela escola e compreender a Educação Física nesse espaço, que é o espaço escolar e a importância dela pra esse espaço também, foi onde eu me achei” (Entrevista com o professor Garibaldi).

A diversidade é encontrada no curso de formação inicial, as interações estabelecidas com os professores acadêmicos, os seus colegas de turma e os vários contextos em que se relaciona ajudam o futuro docente a reconhecer os espaços de reconhecimento e pertencimento dos vários grupos alocados nas instituições que caminha. Jogar dentro de diferentes espaços faz com que os indivíduos negociem seus investimentos e pertencimentos no universo desses grupos: família, formação e trabalho (DUBAR, 2005). Este turbilhão de interações dentro dos cursos de Educação Física permite aos discentes jogarem-se no mar do conhecimento, para se encontrarem e estabelecerem relações férteis e produtivas de saberes, regenerando ambos neste processo.

Ao jogar-se no mar, os futuros professores percebem a complexidade e o caráter inacabado de experiências. A relação das universidades e faculdades com as redes municipais, estaduais e federais permitem aos discentes a aproximação com o ambiente escolar. Os sujeitos desta pesquisa, na formação inicial, conseguiram experimentar diversos contextos, desde a sala de aula até fora dela. Os três professores têm em comum a entrada em projetos de extensão ou estágios não obrigatórios. Os projetos de extensão contribuem de forma significativa para a formação do futuro professor. As atividades de extensão podem ser consideradas um espaço formativo nas universidades, já que proporcionam uma consolidação de saberes aprendidos via currículo, e também possibilitam vivenciar outros saberes que o discente não teria contato de forma sistematizada em seu curso.

Os professores João e Garibaldi relatam que a aproximação com o ambiente escolar aconteceu no Programa de Educação Territorial da Educação Física (PET) e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI). O professor Garibaldi também realizou intercâmbio no Uruguai com uma universidade parceira do curso, no qual realizou um estágio como ouvinte. A professora Sueli participou de uma bolsa da CAPES chamada dupla diplomação, em Portugal, e do Programa de Iniciação à docência (PIBID), o qual a fez experimentar novos saberes e a aproximou da rotina escolar.

“Eu entrei no PET da Educação Física, isso me auxiliou também, pois foi o primeiro momento em que eu tive aproximação com a escola e materialmente na realidade, então a gente fez intervenções e trabalhei depois no NDI - no núcleo de desenvolvimento infantil da UFSC e fiz o intercâmbio no Uruguai em 2014. Quando eu voltei, entrei no PIBID, fiquei no PIBID até o final da graduação” (Entrevista com o professor Garibaldi).

“Eu entrei no NDI, queria aprender os processos de desenvolvimento humano, fiquei dois anos e meio, como eu já estava muito cansado, fui procurar outra bolsa e acabei entrando no PET. O PET faz o tripé da Universidade, ensino, pesquisa e extensão na escola. A gente dava aula no Getúlio Vargas em duas turmas, lá nós dávamos aula de equilíbrio, de alguns temas da Educação Física e estudava também as condições de vida das crianças” (Entrevista com o professor João).

“Eu participei de um programa da CAPES que me colocou a morar dois anos em Portugal, em Coimbra, eu fiz a dupla diplomação. Na minha volta ao Brasil, a minha primeira aproximação foi no Programa de Iniciação à docência (PIBID), no contraturno escolar. Eram nas aulas de Educação Física, em grupos de cinco professores” (Entrevista com a professora Sueli).

As respostas dos professores nos fazem compreender que suas escolhas foram feitas por seus interesses pessoais e a necessidade formativa de se aproximar do contexto escolar. Dois fatores foram cruciais para que os futuros professores entrassem em projetos de extensão, nos seus relatos eles apontam a importância da aproximação com o contexto escolar que os projetos permitiam, e a bolsa em valor financeiro, com o qual conseguiam garantir a permanência na instituição, iniciando assim a vida de trabalhador através de um contrato que lhes garantiam o dinheiro para subsidiar a sua permanência na graduação e o conhecimento dentro do ambiente escolar.

“Eu entrei nos projetos de extensão, visando à aproximação com o ambiente escolar e a bolsa” (Entrevista com o professor Garibaldi).

“Eu fui atrás de uma bolsa, a bolsa por causa do dinheiro. Dentro das possibilidades eu fui atrás de uma que tivesse aproximação com a minha formação” (Entrevista com o professor João).

“Querida ingressar na escola e não sabia como, então entrei no PIBID pensando em ingressar na escola, era uma oportunidade de lecionar e também era uma oportunidade de ganhar um dinheirinho, tinha recém voltado de Portugal e estava sem emprego, sem dinheiro, precisava arrumar alguma coisa” (Entrevista com a professora Sueli).

Os projetos de extensão (estágios não obrigatórios) possuem um grande papel nas Universidades e conseqüentemente na construção do tornar-se professor. O percurso

universitário do estudante no curso não se restringe apenas ao currículo formal da graduação em Educação Física, pois abrange também um investimento pessoal na formação. Os docentes iniciam a aproximação nos ambientes escolares, conhecendo o cotidiano das escolas, se inserem e sucessivamente absorvem a cultura da sua profissão, experimentando métodos, criando novas fórmulas de acordo com suas experiências ruins ou boas, ressignificando seus conhecimentos e a sua prática. É assim que os futuros docentes vão construindo seus saberes da profissão. Estes espaços ampliados criam o estado de pertença da profissão para os futuros docentes, onde permitem se reconhecer como uma classe social e vivem outras experiências, às vezes mais significativas do que as obtidas em outros processos, deixando marcas relacionais nesse processo identitário (DUBAR, 2009).

Intercalando com os estágios não obrigatórios, acontecem os estágios obrigatórios, nos quais os futuros docentes ingressam na escola para dialogar com a teoria e a prática. É em um curto período de tempo que os discentes irão se ambientar com a rotina escolar de uma determinada instituição, neste espaço haverá interações com os mais diversos grupos que constituem a comunidade escolar: professores, pais, alunos, diretores, secretários. É no ambiente escolar que os futuros docentes irão mobilizar seus saberes durante a ação pedagógica na Educação Básica.

Os estágios constituem apenas um dos momentos dos ciclos de trajetórias profissionais na formação inicial e marcam o início da vida profissional dos futuros docentes no seu ambiente de trabalho. Os professores João e Garibaldi fizeram o curso de Educação Física - Licenciatura na UFSC. A instituição, dentro da grade curricular, prevê dois estágios com o tempo de um semestre na Educação Básica (Ensino infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Ensino médio e Educação especial ou Profissional). Já a professora Sueli, que fez o curso de Educação Física - Licenciatura na UFRGS, fez três estágios obrigatórios: *“Fiz os estágios na Educação Infantil e Ensino Médio, e depois no Ensino Fundamental”*.

É neste momento que os professores iniciam a atividade docente com um olhar mais denso para a instituição escolar. O eu aproximado com a cultura escolar é uma nova relação com o mundo do trabalho e resulta na construção e ressignificação da identidade. Essas múltiplas experiências vivenciadas pelos futuros professores fizeram os sujeitos entrevistados compreenderem a complexidade de tornar-se professor. As interações com os diversos espaços fazem com que os indivíduos estabeleçam novos vínculos e sofram influências diretas e indiretas das instituições e sujeitos que fazem parte da rotina e convívio dos discentes. Esse processo de construção da identidade é marcado pela dualidade de dois processos complexos:

“a identidade de uma pessoa, não é feita a sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (DUBAR, 2005, p. 143).

O tornar-se professor, para os docentes participantes desta pesquisa, é uma passagem por espaços que marcam seus ciclos de trajetórias de vida e profissional. O percurso formativo destes professores possui um caráter duradouro, um percurso que mobiliza escolhas que se transformam em experiências. A busca pessoal por se tornar professor é fundada por processos antagônicos que precisam dialogar, para haver construção. Os pontos significativos mostram que a identidade docente é construída antes mesmo da graduação, mas só se legitima na formação inicial e permanece em caráter inacabado na carreira docente, pois é um processo que está sempre em construção. Este capítulo analisou os ciclos de trajetórias dos sujeitos, percebendo ciclos singulares e plurais entre eles. As escolhas incertas, e ao mesmo certas, dependem das interações que os indivíduos estabelecem, durante a vida pessoal e profissional, com os “outros” indivíduos, culturas e instituições; estas influenciam suas escolhas.

É um processo singular e plural, marcado por essa dualidade. Este é o movimento de construção da identidade docente, uma linha tênue que possui uma série de elementos que marcam os indivíduos, sempre não definidos, dentro deste processo dual em relação às características internas e externas dos indivíduos (DUBAR, 2005).

Para entender este processo de construção da identidade, me balizo no paradigma da complexidade. Uma teia que atravessa diferentes momentos históricos e vivências que constroem experiências marcantes no ciclo de vida dos professores, dentro de um processo de auto-eco-organização, possuindo acontecimentos, ações, interações, determinações e acasos que constroem o percurso de formação da identidade docente. No próximo capítulo, introduziremos a inserção dos sujeitos da pesquisa no mundo do trabalho, a partir do princípio da auto-eco-organização, e analisaremos como os professores iniciantes admitidos em caráter temporário se relacionam com o contexto do trabalho docente e as interações dentro do seu ecossistema que possibilitam ou não a existência da auto-eco-organização do professor iniciante admitido em caráter temporário.

4.2 INEXISTÊNCIA OU POSSIBILIDADE? A AUTO-ECO-ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

As trocas, aberturas e tensões acompanham o professor iniciante durante a entrada e permanência na carreira. A sobrevivência e a constante adaptação ao meio em que escolhe permanecer são frutos de ordem/desordem e organização das relações sociais, econômicas e políticas que existem neste contexto. Situar o professor em início de carreira dentro deste

espaço requer complexificá-lo e não o reduzir na sua individualidade, pois se trata de um momento único e delicado de ser pesquisado. O professor iniciante carrega marcas, impostas pelas diversas experiências que realizou nas múltiplas socializações até o início no mundo do trabalho. Ele carrega em si uma parte do todo e o todo faz parte dele. Essa relação dialógica, recursiva e hologramática irá acompanhá-lo nos diversos ecossistemas³⁴ em que se inserir. A luta pela sobrevivência, os problemas e as escolhas marcaram a construção da sua identidade, interagindo mutuamente no exercício da profissão.

Precisamos compreender o professor iniciante dentro do contexto em que se insere, para assim analisá-lo em sua plenitude. O princípio cognitivo da auto-eco-organização é um processo que mantém o professor (sistema), transformando-se e reorganizando as suas ações dentro de seu ecossistema. Neste processo, o docente constrói a sua identidade em uma relação dialógica, pois incrementa elementos formativos inacabáveis.

Toda a vida deve inserir-se, adaptar-se, integrar-se no seu meio de existência, e esse meio de existência é o seu ecossistema (MORIN, 2015). Conhecer o professor iniciante admitido em caráter temporário (PIACT) é compreendê-lo a partir da lente epistemológica do paradigma da complexidade, ou seja, compreendê-lo a partir do conceito de auto-eco-organização, que é um operador cognitivo da complexidade que elucida a ideia de inter-relação entre indivíduo/mundo, organismo/meio e autonomia/dependência. O conceito expressa a interação inseparável entre indivíduo e mundo, a partir de um princípio hologramático³⁵, no qual o PIACT se relaciona com o ecossistema, situado dentro de um tempo e espaço, membro de um grupo ou sociedade.

Dentro do ambiente em que está inserido, o ser tem a capacidade de se auto-organizar, um processo de transformar-se, regenerar-se a todo instante. Entretanto, este princípio possui outras características fundamentais para o seu desenvolvimento, como autonomia, individualidade, incerteza, ambiguidade e complexidade. Assim, compreende-se que o ser vivo é auto-organizador, interage com o meio a todo instante, mas esta interação não determina a sua organização, o ser se auto-organiza. O indivíduo torna-se organizador do seu processo vital e não exclui a sua dependência com o mundo exterior, aos grupos, à sociedade,

³⁴ Morin compreende a sociedade a partir das ciências naturais, utilizando figuras de linguagem da biologia.

³⁵ Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte (MORIN, 2011, p. 74). Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2010, p. 25).

ao ecossistema. Então, para Petraglia (2011), a auto-organização é na verdade uma auto-eco-organização, porque a transformação extrapola o seu ser. Assim, afirma Morin (2004, p. 40):

Ao mesmo tempo que o sistema auto-organizador se destaca do meio e se distingue dele, pela sua autonomia e da sua individualidade, liga-se tanto mais a ele pelo crescimento da abertura e da troca que acompanham qualquer progresso de complexidade: ele é auto-eco-organizador.

A partir do trabalho docente, o professor é visto como um sistema vivo (aberto e fechado) que se auto-eco-organiza a partir das interações que constitui dentro de um ecossistema. Estas interações, de acordo com Morin (2008, p. 53), “[...] são ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos, corpos, objetos, fenômenos em presença ou influência”. Possuem um caráter sistêmico, sofrem ou estabelecem coações, regularidades, ciclos, complementariedade, antagonismos que se constituem dentro de um ecossistema no qual os indivíduos se fazem presentes, simultaneamente em uma relação recursiva, onde o ecossistema alimenta o indivíduo e este nutre o ecossistema (MORIN, 1984).

Todos os seres vivos que interagem com o seu ecossistema sofrem imposições, determinismo e as influências do meio. O PIACT sofre cotidianamente essas retroações do ambiente do qual faz parte. Essas situações cercam o sujeito na dimensão individual e também na dimensão social. Os ecossistemas organizam-se a partir das interações, encontros, trocas, cooperações, solidariedade, concorrência, conflitos entre indivíduos, grupos, instituições, é envolvente, nutritivo e co-organizador, se integrando ao ser vivo. Alimentam a autonomia e as liberdades, são permanentemente possuidores de ordem/desordem/organização através das interações e retroações.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) promove uma interação constante com o professor iniciante admitido em caráter temporário. Ela é considerada a formadora do ecossistema com que os docentes se relacionam, ou seja, a cultura escolar. A RMEF possui um centro integrador que regula todo o sistema escolar da capital, indivíduos, empresas, grupos, instituições. Todo professor contratado pela rede possui uma relação de dependência e autonomia, que de acordo com a situação extrai alimentos e elementos para a sua sobrevivência e desenvolvimento dentro da cultura escolar. Analisando as entrevistas, entendemos que os professores participantes da pesquisa tiveram contatos com as instituições, documentos, normas para a realização de estágios obrigatórios e não obrigatórios na rede.

“Eu entrei no PET da educação física, isso me auxiliou também pois foi o primeiro momento em que eu tive aproximação com a escola e

materialmente na realidade, então a gente fez intervenções e a partir daí eu trabalhei depois no NDI - no núcleo de desenvolvimento infantil da UFSC é fiz o intercambio Uruguai em 2014, eu também consegui experienciar como que era a realidade da educação física de lá, fiz o estágio obrigatório deles como ouvinte, aí quando eu voltei pra cá eu entrei no PIBID, fiquei no PIBID até o final da graduação e fazendo junto o estágio, então sempre acontecia essa a proximidade com a escola, os debates das áreas pedagógicas sempre estiveram presente” (Entrevista com o professor Garibaldi).

Contudo, a formalização e a incorporação dos professores dentro da cultura escolar acontecem formalmente quando os docentes se inserem no campo em que vão atuar. Percebemos, em nossa pesquisa, que os professores que iniciam o trabalho docente sob a vigência de um contrato em caráter temporário são docentes que estão entrando em início de carreira, tornando-os professores iniciantes admitidos em caráter temporário no mundo do trabalho docente. As primeiras aproximações com o trabalho docente e a complexidade escolar acontecem, de acordo com Marcelo Garcia (2010), nos primeiros cinco anos de atuação na escola básica. Esse período de início da carreira é compreendido para o autor como um momento de integração e de adaptação ao ambiente em que se está inserido, cercado de tensões.

Os docentes, nesta primeira aproximação com a rede, vão se conhecendo e conhecendo a rede da qual fazem parte, como um espaço de formação contínua, sendo ela um processo de auto-eco-organização; estes primeiros anos deixam marcas profundas na carreira. O professor iniciante se vê diante de uma grande malha de desafios, expectativas e inseguranças. Tardif (2009) destaca que a relação que o professor iniciante terá com o trabalho docente e os futuros encaminhamentos mantém vínculos com o modo de ingresso na profissão. Os três professores sujeitos desta pesquisa mostram que o início da docência é envolto pelas incertezas do sistema educacional que representa o movimento macro-social do sistema político e econômico de um determinado momento histórico. Neste caso, o início da docência na rede municipal de ensino é debruçado pelas incertezas da carreira do professor iniciante. As experiências vivenciadas para Romanowsky (2012) tem influência direta na decisão de continuar ou não na profissão, ao mesmo tempo em que se tratam de aprendizagens intensas e antagônicas que podem traumatizar ou contraditoriamente despertar no futuro docente a necessidade de sobreviver na profissão, o que Morin sustenta em sua teoria de dependência do meio. Essa relação dialógica, recursiva e hologramática se faz necessária para que o docente iniciante compreenda a complexidade do trabalho docente e faça descobertas sobre a profissão. Sobreviver e descobrir, dentro deste cenário, se faz preciso

para que o futuro docente entenda a ramificação das interações que existem dentro da prática pedagógica e fora dela. Compreender a relação com o trabalho se faz necessário dentro desta perspectiva.

O professor iniciante, após a conclusão da licenciatura, encontra um desafio de enorme complexidade: estabelecer um laço de trabalho. Para que isso aconteça, elee se submete às provas. A entrada na carreira docente é permeada por dificuldades na entrada do mundo do trabalho, e muitas vezes os professores iniciantes enxergam nos processos seletivos para professores substitutos a oportunidade para o ingresso como docente nas instituições escolares. É neste processo que a grande maioria dos professores iniciantes encontra um modo de efetivar o vínculo com instituições escolares. A procura e os achados dos sujeitos desta pesquisa mostram que a primeira oportunidade para se afirmarem como docentes foi encontrada na RMEF. O pontapé inicial aconteceu através da contratação submetido em caráter temporário, a oportunidade de iniciar a carreira docente. Os professores João e Sueli comentam que ingressar como um professor substituto foi uma questão de sobrevivência e de oportunidade.

“Virar professora ACT foi uma questão de oportunidade, foi a única que eu tive, foi a única que eu fiz” (Entrevista com a professora Sueli).

“Eu virei professor ACT porque insisto em ser professor da Rede Pública, desde que eu virei professor eu já havia decidido” (Entrevista com o professor João).

A oportunidade oferecida pelas Redes Públicas aos professores iniciantes faz com que estes docentes optem por fazerem a prova na Rede Municipal/Estadual. A organização administrativa do sistema público de ensino é decorrente de uma série de perspectivas que embasam as tomadas de decisões dos governantes. O estado mínimo é parte da ideologia neoliberal. Neste sentido, quanto menos servidores públicos melhor. O resultado disso é a contratação de professores temporários em detrimento de professores concursados. Assim, o Estado tem menor responsabilidade sobre a forma de contratação. Mas as responsabilidades e cobranças, tanto do Estado como da sociedade civil, são as mesmas e até ampliam. Misturados ao anseio de ingressar no mundo do trabalho, os sujeitos da investigação compreendem que ter um contrato temporário, por muitas das vezes, é não saber o que irão encontrar pela frente. É uma descoberta contínua de tornar-se professor, a constante incerteza de saber que o lugar do seu futuro é uma incógnita.

“É uma incerteza que tu não sabes aonde vai trabalhar, de ter que ficar fazendo a prova todo ano, de não saber quantas horas tu vais pegar, de tu pegar em uma escola e o professor voltar e tu ficar sem emprego, então é toda incerteza” (Entrevista com o professor João).

“Para mim, se fosse resumir em uma palavra é tensão, é muito tenso pra mim, porque eu não tenho a garantia de que eu vou ter um trabalho pra começar, começa todo ano eu estou sem trabalho, em janeiro eu estou sem trabalho” (Entrevista com o professor Garibaldi).

Viver o início da carreira docente é uma aventura que implica incertezas, sempre renovadas, eventualmente com as crises ou catástrofes pessoais ou coletivas. Viver como professor ACT é enfrentar incessantemente essa incerteza e a tensão da expectativa de ter ou não ter um trabalho no próximo ano. A rotatividade docente, ou seja, as substituições docentes dentro da própria organização da rede e a incerteza de ir bem ou não na prova, fazem com que os professores não tenham expectativas de continuidade no estabelecimento de ensino em que se encontram.

Morin (2015, p.35) propõe em seus estudos que os indivíduos enfrentem as incertezas como um elemento indissociável da carreira docente e suas inúmeras manifestações. Deste modo, o autor descreve que “é preciso pensar com e na incerteza, mas não a incerteza absoluta, porque sempre navegamos num oceano de incerteza por meio de arquipélagos de certezas locais”. Conceber as incertezas na carreira docente é assumir um desafio de reinterpretar os fenômenos que cercam a realidade do professor iniciante e compreender as concepções que buscam manter a realidade da forma como é constituída.

Neste processo permeado de incertezas, a realidade vai se construindo a partir da compreensão dos professores iniciantes sobre o seu trabalho docente. A professora Sueli se enxerga como uma eterna estagiária no processo de ensino.

“Eu vejo como uma fase na minha vida, porque causa uma instabilidade e o desgaste, porque no terceiro trimestre você tem que avaliar os alunos e começar a estudar para o processo seletivo para permanecer na rede no outro ano [...]. É, eu vejo um trabalho um pouco precarizado, por conta de não criar laços com as pessoas envolvidas com a comunidade, por não saber se você estará na escola no próximo ano, mas eu vejo com uma oportunidade de crescer e aprender a ser professora, eu acabo me sentindo uma estagiária, mesmo sendo professora deles, eu vejo como um estágio, uma experimentação na rede” (Entrevista com a professora Sueli).

A docente reduz o que é ser professor, e em sua própria fala se compreende como uma eterna estagiária. O contexto difícil da Educação Brasileira constrói identidades profissionais precarizadas e inseguras, por conta das incertezas que o próprio sistema de

trabalho criou aos trabalhadores da educação. O contrato temporário com data inicial e final e a rotina atribulada, além do fato de não criar vínculo com a comunidade e a precariedade das relações de trabalho, são desafios encontrados diariamente na vida dos professores iniciantes em entrada de carreira. Ser estagiário se diferencia de ser professor, o próprio vínculo com as instituições é diferente. Os compromissos da função fazem com que os professores iniciantes experimentem ter suas turmas, os seus alunos, o seu projeto de intervenção e a responsabilidade de tornar-se professor, se sentindo dentro de um novo contexto organizacional. Compreender-se como uma eterna estagiária é compreender-se como não pertencente à cultura escolar, um estado de não negação de ser docente, mesmo que as relações de trabalho sejam opostas.

Após a conclusão da graduação, os professores têm como objetivo sobreviver na profissão e através do processo seletivo de professores substitutos encontram uma alternativa para a entrada e inserção dentro do seu ecossistema. Este processo seletivo é rodeado de incertezas, angústias, expectativas, pois os professores são colocados em competição para disputarem uma vaga na rede municipal de ensino de Florianópolis. Os sujeitos da pesquisa se submetem a este processo para ingressar no mundo do trabalho. A incerteza e a tensão de não ter um emprego garantido rodeiam todos os professores ACT's.

Este processo ocorre através de uma fundação que ganha a licitação para fazer o processo seletivo. A empresa que vem fazendo este processo é a Fundação de Estudos e Pesquisa Socioeconômicos (FEPESE), que fica localizada no campus universitário da UFSC. Para concorrer a uma vaga, é necessário se inscrever, enviar os documentos confirmando a sua inscrição, titulação, dados e pagar uma taxa de inscrição. O professor conta com clareza como que acontece esse processo.

“A gente faz uma prova que geralmente acontece em setembro ou outubro do ano anterior ao ingresso, é uma prova classificatória, então o que é avaliado são as questões, específicas da Educação Física, as questões gerais da legislação educacional, língua portuguesa e a titulação, a partir disso eles fazem a classificação e geralmente final de janeiro tem a chamada pública, para Educação Física tem muita vaga porque a Educação Física está inserida no EJA, no ensino fundamental e na educação infantil, então tem um campo de trabalho bem grande, mas tem uma concorrência bem grande também. A partir disso tem a escolha de vaga e aí tu vai ver se tem alguma escola que te interesse, por ordem de classificação e se não tiver nenhuma escola que te interesse tem a possibilidade de pegar um protocolo dizendo que tu participou da chamada pública, mais não escolheu nenhuma escola. E aqui na, e aqui na rede especificamente, geralmente na primeira chamada muitas das vagas não estão ainda porque os professores na primeira semana de aula eles pegam licença, sai a aposentadoria,

geralmente a partir da primeira semana de aula várias escolas abrem vagas” (Entrevista com o professor Garibaldi).

Após a empresa homologar a classificação final do processo seletivo, é apresentado o cronograma da escolha de vaga. Neste momento, os professores melhores classificados vão escolher as respectivas vagas em escolas dentro da Rede Municipal. A professora Sueli explica como se sucede após a escolha de vaga.

“A gente chega na escolha de vaga, quando você escolhe a escola, eles entregam uma documentação para você entregar na secretaria de Educação e depois que você entrega eles te dão um documento para entregar nas instituições. O diretor assina e envia para a prefeitura para dizer que eu assumi a vaga” (Entrevista com a professora Sueli).

Este é o processo que o professor ACT se dispõe a fazer. Rodeado de insegurança, tensões e incertezas, o risco de não se ter um trabalho durante o ano letivo é imenso. Mas todos os anos, os professores que se encontram nesta relação de trabalho com a rede são obrigados a se inscrever no processo seletivo. Mas nem sempre a entrada na Rede é através do processo seletivo. O professor João conta que ingressou a partir de um edital de emergência. A RMEF aplica o edital emergencial quando a chamada de professores que participaram do processo seletivo para substitutos se encontra esgotada ou há abertura de vagas para as disciplinas que não tiveram inscritos.

“Eu peguei aula na prefeitura pela primeira vez, consegui pegar em dois mil e quinze, primeira vez que peguei aula na prefeitura, foram três ou quatro meses e foi em uma creche... Foi uma situação emergencial, foi um edital de emergência que eles soltaram no final do ano, de dois mil e quinze” (Entrevista com o professor João).

O docente que busca sobreviver e adaptar-se às regulações do meio em busca de uma auto-eco-organização vive a desordem do sistema em busca de uma ordem. O professor João não havia concluído a sua graduação em Educação Física quando iniciou a sua primeira experiência como PIACT na educação básica, a partir de uma desordem que causou instabilidades e perturbou as regulações organizacionais e amplamente a desorganização na RMEF através de um acaso, uma medida urgente fora da ordem, o professor iniciante conseguiu entrar no mundo do trabalho docente. Essa experiência durou três meses e, logo após a primeira inserção na rede, o docente, no ano seguinte, não conseguiu emprego. A ruptura no final do contrato fez com que as primeiras experiências na rede não tivessem continuidade. O tornar-se professor durou apenas alguns meses, realizado a partir de relações

com o mundo do trabalho precárias, que acabam por marcar o início da profissão e o próprio professor. As experiências se constroem no indivíduo no momento em que este se relaciona com a cultura escolar manifestada na interação do sujeito com o sistema, produzindo e sendo produto das causalidades do ecossistema em que se inscreve. A rede municipal de ensino de Florianópolis inibe as interações dos professores iniciantes, através da regulação do sistema. A normalização impede que os docentes interajam constantemente com a cultura escolar, proibindo-os de exercer seu trabalho. O tornar-se professor acontece de maneira inconstante, assim como as experiências. O professor iniciante, para sobreviver na profissão, precisa do trabalho, e este só existe a partir da regulação do sistema (MORIN, 2015). A continuidade do trabalho docente ocorreu para o professor João somente em 2017, quando o professor retornou o vínculo PIACT.

“Em dois mil e dezesseis eu não consegui vaga, eu me formei mais não consegui a vaga, em dois mil e dezesseis. E em dois mil e dezessete foi o primeiro ano que eu trabalhei inteiro, que eu peguei duas creches... aí esse ano agora de dois mil e dezoito eu estou aqui na pela primeira vez no fundamental como professor na escola Nascimento” (Entrevista com o Professor João).

A primeira inserção dos professores Sueli e Garibaldi a partir de contratos temporários na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis aconteceu no ano de 2018. Os critérios que os docentes utilizaram para selecionar aonde iriam dar aula foram a proximidade de suas casas com as instituições e a carga horária que estavam sendo oferecidas nas escolhas.

“Eu acabei ficando em 65, fui chamada na primeira escolha de vagar e enfim consegui a vaga relativamente perto da minha casa, peguei aula em duas instituições de 20h cada uma, acabou sendo duas realidades muito diferentes, porque em um espaço eu trabalhava em uma escola com o Ensino Fundamental anos finais e na outra eu peguei uma ONG conveniada a prefeitura” (Entrevista com a Professora Sueli).

“Eu fui chamado desde a primeira chamada, só que eu estava trabalhando com guarda vidas também e fui sempre pegando esse protocolo, porque não tinha nenhuma escola do meu interesse e aconteceu que eu consegui pegar lá na Escola Oliveira em abril, começo de abril, dia quatro e estou até agora, acaba meu contrato dia vinte um de dezembro” (Entrevista com o professor Garibaldi).

Os professores que ficam bem colocados têm a opção de fazerem a escolha nos locais que mais desejam, eles têm o poder de decisão em suas mãos, esperar ou pegar aula. Já os professores que não ficam bem classificados esperam a sua vez ou procuram empregos em

outras redes municipais ou estaduais, pois os municípios aplicam a prova todo ano, já o estado de Santa Catarina a cada dois anos.

A escolha da vaga temporária do Professor João mostra outra "desordem organizacional" existente na RMEF. O não controle sobre as vagas de professores substitutos ocasionou na chamada pública com a oferta de uma vaga já preenchida por outro professor. Não sabendo que a vaga já estava ocupada, o professor iniciante escolhe a vaga e, chegando na instituição de ensino, é avisado que já existe um professor na disciplina de Educação Física.

“Eu fiquei em cento e quarenta na colocação, então passou a primeira chamada não apareceu nada que eu queria, deixei pra segunda chamada. Na segunda chamada apareceu uma vaga que me pareceu boa na Barra da Lagoa, que é razoavelmente perto da minha casa. Eu peguei essa vaga fiquei bem feliz fui no primeiro dia lá e me apresentei na escola “ah sou professor de educação física” daí eles: mas como assim? “já tem professor aqui” eles me informaram que a vaga que eu tinha pego, já estava ocupada, foi uma confusão da secretária e eu acabei em uma vaga já ocupada, a secretária queria me tirar de lá, eu entendia que não era certo, eles terem me tirado eu fiz o concurso tinha várias outras vagas, tinha mais vaga que eu podia ter pego naquela segunda chamada e eu escolhi essa e eles queriam me tirar. Fui no sindicato, conversei com várias pessoas e elas me indicaram continuar trabalhando e aí fiquei trabalhando. Só que não como professor de educação física, mas eu trabalhava no almoxarifado, eu substituí professores que faltavam, eu fiquei meio de quebra galho. Só que eu tinha contrato e daí eu tive vários problemas pra me reinserir em outra vaga” (Entrevista com o professor João).

A organização do docente perante o seu meio, a escolha do vínculo, encontraram uma desordem da secretaria de educação de Florianópolis. Essa desorganização fez com que o professor se desviasse da sua função, realizando outras tarefas que não eram dar aulas. As interações que o docente tinha com outros estabelecimentos e o conhecimento sobre o contrato fizeram com que o docente se mantivesse sob o regime de contratação, mesmo em outra função. Atrás de ordem, ele procura outras pessoas e logo acaba surgindo a vaga que hoje ele preenche. Mas esta desordem sobre o seu trabalho ocasionou transtornos financeiros para a sua família. Foram três meses sem salário, o que ocasionou um caos financeiro.

O docente, a partir do momento que cria uma relação de trabalho com a Rede Municipal de Florianópolis, acaba por depender das condições financeiras que estão estabelecidas no contrato. Se não tivesse resistido, no ano de 2018 poderia ter ficado sem trabalho, o que causaria uma série de desordens em sua vida familiar e profissional. A desordem estabelecida pela rede, referente ao seu contrato temporário, acaba influenciando na

vida não só do professor, mas de todos que estão a sua volta. Sobreviver na profissão é uma questão de adaptação ao meio em que se está inserido, a dependência do professor com a rede é uma questão primordial para a sobrevivência, é ter um trabalho.

A escolha dos professores pela rede se dá através das oportunidades que ela oferece. Todos os nossos sujeitos vieram de outros lugares e escolheram a rede por motivos individuais. Os professores João e Garibaldi relatam que além de condições de trabalho melhores que em suas cidades natais, o acesso à universidade e a mobilização sindical dos professores na rede são razões para a escolha.

“Como eu sou de Imbituba eu pensei, quando eu me formei eu pensei, eu podia ir pra Imbituba, eu posso ir pra Garopaba, eu posso ir pra todas essas cidades aqui do entorno, mais estudando assim os planos, a carreira, eu ainda acho que aqui Florianópolis, também o acesso à universidade, como eu quero continuar eu acho que aqui ainda é um dos melhores lugares, é um lugar onde tem muita resistência, que hoje eu acho que é um tempo de resistência, tem que resistir pra avançar essas questões”. (Entrevista com o professor João).

“Eu estava me formando e na grande Florianópolis a rede municipal é uma das que tem melhores condições de trabalho, sabe tanto de remuneração, quanto de outros fatores, das condições de trabalho assim carga horária, hora atividade, na minha cidade natal o salário pra quarenta horas é dois mil reais, é uma miséria. Assim e tem aquela incerteza de o ano que vem tu não vais pegar, aqui ao menos tu sabe que vai ter o processo ACT e vai ter vagas, e tem bastante vaga, em outras cidades é uma disputa”. (Entrevista com o professor Garibaldi).

A única professora que não tinha relação com a rede era a professora Sueli, ela que veio no mesmo ano do Rio Grande do Sul. Não tinha conhecimento sobre a rede, veio procurando melhor oportunidade de trabalho; como não havia encontrado em sua cidade natal, resolveu viver uma aventura.

“Com a rede de Florianópolis eu não tinha, eu entrei às cegas”. “Eu vim porque tinha uma amiga aqui, fiz o processo seletivo e não sabia nada, a escolha de vaga foi assim” eu: “Deus pra onde eu vou”, eu não conheço a rede, não sei aonde são as escolas, eu não sei a escola que é boa de atuar, foi meio que uma caixinha de surpresas”.

O meio não escolhe o sujeito, mas o sujeito escolhe o meio em que vai se inserir. Morin (2015) destaca que a adaptação do professor iniciante permite a ele estabelecer relações e interações complementares e antagônicas com outros seres vivos membros da cultura escolar em que se encontra. Neste ambiente, o professor irá encontrar adversidades, e acontecimentos aleatórios singulares do ecossistema nos quais se integram, essas invariâncias

retroagiram no professor iniciante, que, em relação mútua com o ambiente, irão transformar-se ou autorregenerar-se. Os professores da rede são oriundos de todos os lugares, incertos do que encontraram no caminho, mas sempre a procura de um bom lugar para se trabalhar. A rede municipal de ensino de Florianópolis oferece a estes professores novas oportunidades de emprego, oportunidades estas que não encontrariam em sua cidade natal, ou encontrariam, de acordo com a fala deles, de forma mais precária. Existe uma migração social dos professores iniciantes admitidos a caráter temporário, as marcas de um contexto desfavorável para o trabalho docente contribuem para que estes docentes procurem cidades com maiores investimentos nas áreas sociais e principalmente na carreira docente.

Vir de outra cidade e não compreender as leis, normas, regulações do sistema sobre o trabalho acaba por afetar os professores que não têm esse conhecimento. A professora Sueli relata que não sabia como funcionava a rede, e acabou percebendo que excedia a carga horária em um local de trabalho.

“Fui totalmente crua pra rede, não sabia como funcionava. Tanto é que tive carga horária excessiva” (Entrevista com a professora Sueli).

As descobertas fazem parte da rotina dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário. A professora Sueli conta que, na chamada pública, escolheu dois lugares com um regime de 40 horas de carga de trabalho, sendo 28 aulas em sala, 14 aulas de 45 minutos em cada instituição e 12 aulas de planejamento, preenchimento de atividades, conteúdos, diários. Houve uma confusão por parte dos administradores da ONG, o que fazia a professora trabalhar 14 horas semanais na instituição, alegando que o regime de trabalho das ONG's era diferente da escolar.

“Quando eu cheguei na instituição me passaram que a carga horária da ONG era diferente da escola, ao invés de eu trabalhar 14 aulas dadas, eu trabalhava 14 horas dadas, e eu acabei levando o ano inteiro, agora na finaleira que o diretor da escola intercedeu por mim e ligou para a secretaria, como ele tem mais acesso a eles, ele foi atendido e eu resolvi o problema da carga horária, passei a ter a carga horária certa. Mas faltou naquele início a prefeitura falar na escolha de vagas “olha você não pode dar mais do que 28 aulas, ou seja, 14 aulas de 45 minutos em cada instituição, faltou essa conversa entende”.

Em uma racionalização do trabalho da professora, segundo Contreras (2012), o fato de a docente estar sob uma *desqualificação do seu trabalho* a fez perder tempo para planejar, um tempo precioso para adquirir conhecimento e saberes e houve também a *perda de controle*

do trabalho, a professora ficou submetida durante um tempo ao controle e às decisões da secretaria de educação e da própria escola, perdendo assim a capacidade de resistência.

Essa racionalização transcendeu o âmbito das empresas e invadiu a esfera do setor público. A forma com que o Estado estabelece os processos de racionalização está diretamente ligada às formas burocráticas de controle sobre o trabalhador. Os professores João e Garibaldi relatam a existência da burocracia no sistema escolar de ensino de Florianópolis, em que tem que dar conta de algumas questões diariamente, como assinar ponto, preencher diários, realizar avaliações. De acordo com a fala deles:

“A burocracia, do ser professor no EF. A gente tem que preencher muito mais coisas, tem o sistema eletrônico a gente tem que preencher todo dia, os conteúdos, as chamadas, semestral, colocar notas, foi uma coisa que me ocupou bastante tempo” (Entrevista com o professor João).

“Então são essas questões eu acho que eles burocratizaram muito o trabalho docente a gente tem que cumprir muitas coisas e as questões pedagógicas elas são deixadas de lado, não se importam se tu faz um trabalho legal mas tu tem que cumprir tudo aquilo que eles pedem. E o sistema por exemplo que é um sistema que organiza toda a frequência conteúdo” (Entrevista com o professor Garibaldi).

A burocracia entra no sistema escolar a partir de práticas e normas de gestão que visam aumentar a eficácia nos sistemas de ensino, provenientes do âmbito industrial e administrativo. Está é uma tendência que, de acordo com Tardif (2009), reproduz um modelo de trabalho que se coloca a serviço da racionalidade burocrática, e fornece estatísticas, normas, regras e controles do ecossistema. Percebe-se que o trabalho docente se transforma no que Tardif (2009) chama de trabalho codificado, aspectos nitidamente burocráticos e codificados com tudo que é rotineiro, de obrigações formais, de cargas institucionais, de normas e regulamentos que se tornam previsíveis e rotineiros. Este modelo já se encontra na Rede Municipal de Florianópolis, e os professores tem que cumprir essa tarefa diariamente.

Contreras (2012) entende que estes processos de racionalização e burocratização dão lugar a outro fenômeno descrito no processo de proletarização docente: a intensificação do trabalho docente. Este processo acaba tendo diversos efeitos na vida dos professores iniciantes ACT's. Favorecem a rotinização do trabalho docente, já que impendem que o a reflexão da realização das suas tarefas, e empurram a pressão com o tempo. Todos os sujeitos da pesquisa possuem a carga horária de 40 aulas semanais, sendo 28 dadas em sala de aula e o restante destinado ao planejamento, o que para os docentes é pouco, pois acabam levando trabalho para suas casas. De acordo com a fala deles:

“Hoje eu tento não trabalhar tanto em horário que não é meu planejamento, não trabalhar a noite, mas às vezes, por exemplo, agora na última semana, com avaliação, eu estou trabalhando à noite, tento trabalhar mesmo nos meus horários de hora atividade, na segunda, na terça de manhã e na sexta à tarde” (Entrevista com o professor João).

“Eu acabei vivendo bem em função do trabalho esse ano, talvez pela falta de experiência, não saber gerenciar muito o tempo, mas trouxe trabalho pra casa” (Entrevista com a professora Sueli).

“Questão burocrática de frequência, conteúdo, então isso tudo tem que estar em dia, e agora nessa última semana eu fiquei muito tempo em casa fazendo essas coisas, organizando e sempre tu chega em casa num dia, tu pode ter planejado a aula pra semana toda, mais alguma coisa vai mudar ali. Eu sempre chego em casa e tenho que pensar alguma coisa pro próximo dia de aula”. (Entrevista com o professor Garibaldi).

O processo de intensificação acontece com a desqualificação intelectual dos professores por parte das políticas adotadas pela rede. A falta de tempo para planejar acaba degradando as habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo o trabalho a uma simples tarefa de sobrevivência para dar conta de todas as tarefas que deverão realizar (CONTRERAS, 2012). No meu diário de campo, fica evidente como a falta de planejamento dos professores faz com que repitam as mesmas atividades diversos dias da semana, sem ter o mínimo de planejamento prévio das aulas. Mesmo a rede garantindo por lei (Lei 2915/88)³⁶ os 30% da carga horária dedicada à atividade de planejar, avaliar e de formação continuada, o professor Garibaldi acredita que é pouco:

“A própria lei já fala né, carga horaria mínima, o mínimo eu acho bem pouco” (Entrevista com o professor Garibaldi).

Para o docente, ter apenas 1/3 da carga horária para dar conta de 9 turmas com 3 aulas semanais é pouco tempo. Este tempo de planejamento obedece aos dias em que os professores se encontram livres na semana e, um dia por mês, uma formação com os professores de Educação Física da Rede.

Na rede municipal de Florianópolis, pode-se perceber que o trabalho de planejamento dos docentes é realizado, em grande parte, no tempo de hora atividade individualmente e em apenas um dia do mês acontece esse encontro coletivo, em que as falas

³⁶ http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.21.38.531bdfcdc35ceb34110af3f75b9e8ac5.pdf.

dos professores são relatos de experiências práticas que acontecem na rede e os professores socializam.

Nas horas atividades não é contado a ida e volta da casa para escola do docente, nem o período em que este faz sua refeição. A professora Sueli relata que no ano anterior trabalhava em duas escolas e o desgaste das viagens a deixava muito cansada.

“No ano passado, quando eu comecei a dar aula em duas escolas, eu não tinha carro, eu ia de ônibus, ficava muito cansado, levar a mochila pra um lado para outro, almoçava e já sai correndo pra outra escola” (Entrevista com o professor Sueli).

Essa é a rotina dos professores que trabalham sobre o regime de contratação, há o desgaste do deslocamento, além das obrigações familiares e outras demandas que consomem o tempo dos docentes em ambientes não informais. Neste ano, e nesta pesquisa, apenas a professora Sueli trabalha em dois locais para completar a carga horária de 40 horas, mas, de acordo com Tardif (2009), é preciso considerar que uma grande parte dos trabalhadores docentes tem mais de um emprego e precisa cumprir dois ou três contratos semanalmente para receber um salário decente.

A rede oferece o auxílio alimentação para os professores que tem 40 horas, no valor de R\$ 20,25 (vinte reais e cinquenta centavos) por dia de efetivo trabalho e auxílio lanche para os que têm 30 horas, no valor de R\$ 17,13 (dezesete reais e treze centavos) por dia de efetivo trabalho. Os professores que trabalham em regime de contratação temporária por 20 e 10 horas não têm direito a qualquer auxílio alimentação. É possível compreender que, na visão dos governantes locais, estes professores que possuem uma carga menor de aula não precisam se alimentar. Os docentes se organizam dentro da instituição para realizarem os cafés nas horas dos intervalos, toda compra é mantida pelos integrantes do quadro de servidores da escola, que colaboram com uma quantia mensalmente.

Os docentes Sueli e Garibaldi trabalham na mesma instituição, e pelo fato de alguns alunos ficarem no apoio pedagógico em tempo integral na escola, os docentes negociaram com a direção para auxiliar os estudantes na hora do almoço, e em contrapartida almoçam na escola.

“[...] mesmo não podendo porque a gente ganha vale alimentação e apesar de ser pouco o vale que não paga o almoço, mas a gente ganhava o almoço na escola sim, ali no meio do ano que eles conseguiram articular o apoio pedagógico e a gente conseguiu o almoço” (Entrevista com a professora Sueli).

A escola se encontra em uma área turística, o que inflaciona o valor do almoço, ou seja, o que a prefeitura paga diariamente para um professor não subsidia um almoço nesta região. O professor João consegue almoçar em casa em alguns dias e em outros almoça perto da escola, onde existe um restaurante. Os sujeitos da pesquisa encontram outros desafios no cotidiano da profissão. A precarização das condições materiais e estruturais da escola acaba prejudicando a prática pedagógica dos professores iniciantes.

“A falta de materiais, o que dá pra fazer, não é o que eu quero fazer, e o que dá fazer diante da realidade da escola. Aqui no caso a falta de uma quadra coberta, a falta de uma sala apropriada para a Educação Física que não tem, e acabei me apropriando do auditório (Entrevista com o professor João).”

A instituição Oliveira, em que o docente trabalha, está reformando o ginásio coberto e o único espaço propício para as aulas de Educação Física é a quadra descoberta, mas quando chove o professor acaba por utilizar o auditório. A escola Nascimento, no momento das minhas observações, se encontrava em reformas; estas obras, nas palavras dos professores, prejudicaram suas aulas.

“Não poder usar um determinado espaço ou ter um espaço reduzido e ter que usar com outro professor, às vezes você tá querendo dar uma explicação e tem barulho de obra e aí já é difícil você projetar a voz em um espaço que é aberto, com obras é mais difícil ainda de chamar a atenção dos alunos para que prestem atenção nas explicações, foi um pouco desgastante” (Entrevista com a professora Sueli).

“Tem uma quadra que não é coberta e tem manifestação de pombo, a escola está em reforma e não tem nenhuma outra sala pra fazer educação física, tem o deck e o pátio, então a gente tinha que muitas vezes num determinado momento, ali tinha três turmas em aula de educação física no dia” (Entrevista com o professor João).

Através das marcas trazidas pela prática dos professores iniciantes, é possível compreender as dificuldades de espaço físico, pela condição efetiva da instituição estar em reforma. Havia somente um dia na semana em que estes professores se cruzavam na escola e em comum acordo decidiam quem iria ficar com a quadra. Estes fatores limitam a prática pedagógica dos professores iniciantes, se transformando em um desafio diário para o planejamento desse docente.

O desafio de ser professor iniciante a caráter temporário se torna imprevisível e constantemente estes professores compreendem o que é ser professor em regime temporário, ter as mesmas cobranças e responsabilidades dos professores efetivos e conseqüentemente

uma remuneração menor, e por isso acabam ficando insatisfeitos. A rede municipal de Florianópolis não possui plano de carreira para os professores temporários.

“O ACT é um contrato temporário é o contrato mais precário, mais precarizando da rede porque a gente fica um mês sem salário, a gente não tem progressão na carreira por exemplo ano passado eu dei aula, esse ano eu dei aula e não aumentou em nada meu salário, não aumentou em nada, em nenhum benefício não tem benefício nenhum, vai passando os anos e não tem” (Entrevista com o professor João).

“Tem uma questão financeira, que quando você coloca o ACT ele não tem plano de carreira e progressão, você enxuga a folha. Mas ai tem uma questão até de projeto de sociedade do Gestor que está no poder, não achar que a educação tem que ser provida pelo estado, pelo município então você sucateia, dar qualquer coisa mesmo e não quer pagar o profissional com plano de carreira, dar estabilidade porque não é importante para o gestor, pra ele a única importância é que tenha um professor naquela vaga” (Entrevista com a professora Sueli).

Os professores ACT's da rede têm somente o salário bruto inicial. Na carga horária de 40 horas semanais, para quem tem só a licenciatura plena, de 2.455,36, com especialização 2.750,00, com mestrado 3.079,00, e com o doutorado 3.773,94. Nessa remuneração já está incluída a regência de classe, recebida somente pelos professores com a carga de 40 e 30 horas semanais. Todo ano os docentes temporários não têm perspectiva de crescimento salarial,

“Cada ano fica mais difícil na questão salarial e essa questão de não ser notado em lugar nenhum, cada ano tu vai pra um lugar isso ai é muito desgastante (Entrevista com o professor João)”.

A desvalorização salarial dos professores é evidente, e a condição de não ter uma continuidade nas instituições atuais gera incertezas sobre a continuidade na carreira. A admissão tem data final, e todo final de ano os professores recebem as suas rescisões, na qual contam o salário do mês de dezembro, as férias e o décimo terceiro.

“Agora final do ano a gente recebe todos os direitos trabalhistas, mas em compensação, janeiro e fevereiro a gente não tem nenhuma renda. Tem que usar esse dinheiro que a gente recebe agora, pra guardar e conseguir se virar janeiro e fevereiro e março ainda porque março a gente recebe só metade do salário, porque começa dia 15 (Entrevista com o professor Garibaldi)”.

O trabalho dos PIACT na Rede Municipal de Florianópolis é permeado de situações precárias. A crescente proletarização nas Redes de Ensino desconstrói a carreira docente.

Estes docentes vieram dos mais variados lugares e compreendem que a rede municipal de ensino de Florianópolis é a que mais fornece condições para a atuação docente. Os professores decidiram morar em Florianópolis; nasce então o professor Admitido em Caráter temporário efetivo. Efetivo, pois constrói interações fixas com o município e a rede escolar, são residentes permanentes, decidiram viver e construir suas famílias na capital catarinense. As marcas de sobrevivência são lineares e não possuem hora para acabar. Isso só acaba com o professor se tornando um professor efetivo no sistema escolar.

O trabalho docente é organizado de acordo com as interações que o professor sustenta na instituição docente. As dificuldades marcam a vida dos professores iniciantes, a falta de condições materiais, físicas, o planejamento isolado e o fato de estarem sob um contrato de trabalho precário fazem estes professores viverem a profissão como se fosse o último ano de atuação, pois a incerteza de não saber o lugar que estarão no próximo ano deixa evidente a preocupação com a sobrevivência na entrada de carreira.

Morin faz compreender que o trabalho docente na rede torna-se um processo simplificado, pois fragmenta a relação do indivíduo com o seu trabalho em processos de racionalização, burocratização e intensificação, que resultam na proletarização das más condições de qualidade do trabalho docente. Vencer este pensamento dos governos é um desafio de se pensar complexo. A dependência de sobreviver na carreira docente faz os docentes descobrirem as interações que permeiam o seu redor. A resistência dos professores frente à rede e seus ataques à educação formam ações coletivas eficazes para a manutenção da educação pública de qualidade.

No próximo capítulo iremos abordar a relação que o professor iniciante contratado a caráter temporário constitui com a cultura escolar na instituição em que atua. Utilizaremos, para a análise dos dados, o *imprinting* cultural, um princípio cognitivo da complexidade.

4.3 MARCAS QUE TECEM: CULTURAS QUE SE INTERCRUZAM

A identidade docente apresenta uma interação constante com as culturas nas quais os indivíduos se inscrevem durante seu ciclo de trajetória de vida, ou seja, na carreira docente. Os professores em início de carreira admitidos em caráter temporário sofrem influências da sociedade em que vivem e dos diversos contextos em que se inserem durante os ciclos de trajetória e a realização do trabalho docente, e compreender as influências que retroagem sobre o indivíduo na sua complexidade só é possível se forem estudadas dentro das culturas nas quais o indivíduo interage. Esta seção tem como objetivo: *Identificar os elementos que constroem o imprinting cultural dos professores iniciantes, interagindo com a cultura escolar.*

O indivíduo comporta, na sua identidade, a sua participação como parte do todo dentro da sociedade, isso quer dizer que há uma herança cultural que retroage sobre os indivíduos. Há um processo recursivo nisto, pois o homem é processo e produtor destas heranças a outros seres. Morin (2011) descreve que essas marcas culturais se inscrevem no indivíduo durante a primeira infância, o que é denominado de *imprinting* cultural³⁷, e o acompanha durante todos os seus ciclos de trajetórias de vida através das interações que o sujeito estabelece ao longo do percurso. O primeiro selo vem do seio da cultura familiar, seguido pela aproximação com a cultura escolar, prosseguindo pela universidade/cursos e por toda a carreira profissional, um elo inseparável que irá acompanhá-lo em todos os momentos, cercado de experiências e escolhas. A cultura fornece aos indivíduos condições para a sua formação, mas impregna, modela e governa os conhecimentos individuais. A educação, através da linguagem, fornecerá a cada sujeito princípios, regras e conhecimentos, e neste processo a cultura age e retroage sobre o indivíduo modelando a partir das interações com as culturas estruturas cognitivas.

O *imprinting* cultural inscreve de modo individual as marcas prescritas das culturas, as crenças, ideias, doutrinas, enraíza seus paradigmas, tabus, normas. Os professores em início de carreira admitidos em caráter temporário são produtos e produtores de uma cultura do trabalho docente. Através do seu conhecimento, eles formam esta cultura, que os produtores regeneram ano após ano nesta condição precária de trabalho, ficando assim explícita a dependência do indivíduo frente às múltiplas condições socioculturais que

³⁷ É um termo que Korand Lorentz propôs para dar conta da marca incontornável imposta pelas primeiras experiências do jovem animal (MORIN, 2011, p.29).

condicionam o trabalho docente. Ao considerar os professores iniciantes integrantes de uma cultura e dependentes dela, pode se ter a impressão de que nada seria capaz de libertá-los desta condição. Isso seria desqualificar que a aquisição de um saber, de uma informação, ou uma invenção poderiam modificar esta cultura e transformar a sociedade.

O *imprinting* cultural pesa sobre o conhecimento, as interações que o indivíduo se autoinscreve durante os ciclos de trajetórias de vida, a partir das experiências formativas através das instituições em que se relaciona, o professor iniciante sofre com as determinações sociais, econômicas e políticas que circulam a sua profissão. Principalmente no trabalho docente, as divisões de classe, especializações e a tecnoburocratização aprisionam o conhecimento em multideterminismos como normas, hierarquias, proibições e bloqueios, há uma normalização que o impõe a estes processos. Morin (2011, p. 11) descreve que a normalização “impõe a norma do que é válido, inadmissível, verdadeiro, errôneo, imbecil, perverso. Indica os limites a não ultrapassar, as palavras a não proferir, os conceitos a desdenhar, as teorias a desprezar”. Neste sentido, o *imprinting* cultural condicionará e marcará profundamente os indivíduos, dará um padrão de comportamento e de compreensão de mundo, funcionando como uma lente de contato, aprendemos e compreendemos a realidade através dele, mas nos tornamos cegos para tudo aquilo que escapa do seu raio de visão.

Ao se aproximar do ambiente escolar, os professores iniciantes admitidos a caráter temporário já possuem circunscritas marcas de experiências passadas, construídas nos momentos de socialização dentro dos grupos e instituições que se relacionaram durante seus ciclos de trajetórias. Esses conhecimentos não ocorrem de uma única vez, ao longo de outros ciclos eles vão se transformando e modificando a maneira de nos comandar. Segundo Morin (2011), o *imprinting* cultural é a impressão indelével sem volta que recebemos na primeira infância e transcende até o fim da vida. Esse processo contínuo e atemporal constrói-se no professor iniciante nos momentos antes da formação inicial e continua até o fim dos seus ciclos de trajetória como docente. Essas marcas inscreveram nos indivíduos a sua dimensionalidade, formando crenças, hábitos, valores, isso só é possível porque os indivíduos só podem formar e desenvolver o seu conhecimento no seio de uma cultura, a qual só ganha vida a partir das inter-retroações cognitivas entre os seres (MORIN, 2011).

Essa cultura, desenvolvida muitas vezes na infância, e que se desenvolve na formação inicial através de experiências marcantes, se denomina cultura docente, que, de acordo com Molina Neto (1997), é um processo construtivo em que os professores são

mediados pelos contextos que se inserem, relacionam a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças.

O professor iniciante marcado com experiências anteriores e durante a formação inicial a partir da vivência nos mais variados contextos em que se inseriu durante o curso tem um grande desafio pela frente ao entrar no contexto escolar para a realização do trabalho docente, este que acontece no seio de uma cultura escolar. Há um cruzamento de culturas nesta instituição que, ao cruzar-se, provoca tensões, aberturas, restrições, e contrastes na construção de significados (PÉREZ-GÓMEZ, 2001). A efervescência das culturas que se inter cruzam nas instituições escolares interfere na configuração uma da outra, possibilitando a regeneração de ambas e conseqüentemente dos indivíduos que participam deste cotidiano.

A aproximação do ambiente escolar do professor iniciante ACT acontece por meio de uma escolha, na fase de escolha de vaga. A aproximação com o contexto escolar, a partir de um contrato ACT, normaliza as condições que este docente irá encontrar no ambiente de trabalho. A aproximação com a cultura escolar tem tempo de validade, e a ruptura é inevitável. Mas experiências são construídas diante destas incertezas. O período de início de carreira é um momento de adaptação do docente ao seu local de trabalho, a fim de aprendermos o que está posto culturalmente e ter condições de sobreviver na profissão.

O *imprinting* cultural imprime nos professores a marca de vivenciarem no início de carreira a realidade dos professores ACT's. Essas marcas são incontornáveis, e se inter cruzam com marcas advindas do processo biográfico e relacional na construção da sua identidade. Os saberes e experiências acumulados fomentam um olhar atencioso para a sua inserção e absorção de dados dos contextos inseridos. Os docentes destacam que a compreensão da cultura escolar acontece já na escolha de vagas. Ao buscar uma escola melhor localizada, perto de sua casa, os professores estabelecem uma proximidade e compreensão do contexto local, mas nem sempre isso é possível, pois a escolha se dá através da colocação no processo seletivo. Mas percebe-se que a adaptação do docente em início de carreira ocorre de melhor forma quando o professor já conhece a realidade em que está se inserindo. Nas falas do professor João é possível compreender este momento.

“Esse ano, eu tive um pouco de facilidade porque aqui essa escola, ela é muito próximo a minha residência é muito próximo da universidade, então eu já vi muitos relatórios, já li sobre o entorno aqui da UFSC, sobre a região do pantanal, já conhecia um pouco organização da comunidade, o centro comunitário, a relação que tem o crime organizado aqui com a escola, então aqui foi bem privilegiado assim mais geralmente a gente tenta conversar com os moradores, lê alguns documentos, geralmente o PPP da escola tem um breve histórico e a universidade faz muitas pesquisas e tem

“muitos relatórios sobre as comunidades aqui do entorno, nessa inserção de estágio então essa leitura da realidade através das pessoas vivas e dos documentos” (Entrevista com o professor João).

A construção da realidade dos professores iniciantes sobre a cultura escolar se dá através da compreensão do entorno da comunidade, através de aprendizagens da formação inicial, no qual o professor consegue fazer uma leitura de mundo de acordo com suas experiências anteriores. O olhar atencioso para a compreensão das influências exteriores da escola sobre o cotidiano escolar acaba por visualizar partes que formam o todo da cultura escolar. Os professores Sueli e Garibaldi, durante o ano escolar, também conseguiram visualizar aspectos singulares da escola Nascimento. Para compreender a cultura escolar, é necessário perceber algumas particularidades desta instituição. Pérez-Gómez (2001, p. 131-132) destaca que:

Entender a cultura institucional da escola requer um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola. Do mesmo modo, para entender a peculiaridade dos intercâmbios dentro da instituição, é imprescindível compreender a dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos.

Percebe-se o caráter sistêmico da instituição escolar, o contexto cultural abre e fecha as potencialidades do desenvolvimento humano, as raízes culturais dos cenários que pisam os indivíduos mostram o *imprinting cultural* que será incorporado nos sujeitos (PÉREZ-GÓMEZ, 2001). Neste movimento, Morin (2008) compreende que cultura e sociedade estão em geração mútua; a cultura escolar fornece aos indivíduos um saber acumulado, linguagem, normas e comportamento daquele espaço. A inserção destes sujeitos nos mais variados locais implica mudanças na construção do indivíduo, possibilitando a ressignificação a partir das apropriações e pertencimentos dos locais em que se encontram. Os *imprintings culturais* incorporados nos professores iniciantes influenciam diretamente a cultura escolar. As marcas construídas nos diversos contextos formativos da identidade docente atravessam o indivíduo e transcorrem nos espaços escolares, assim como a cultura escolar retroage sobre os sujeitos que ali se encontram. As escolas são unidades complexas singulares e plurais, e é esta complexidade que forma e reforma os sujeitos.

As duas escolas são localizadas em áreas distintas, e possuem suas particularidades e pluralidades. A comunidade da escola Oliveira é marcada por uma forte relação com grandes facções criminosas de Florianópolis e caracterizada pelo forte abandono social do governo

local. Ao mesmo tempo, é uma comunidade que possui uma escola referência da RMEF por possuir uma rede de relações com as universidades do entorno e receber projetos de extensão como o PIBID e os estágios obrigatórios das universidades locais UFSC e UDESC.

Acima do morro, é perceptível visualizar o grande descaso do governo local com a comunidade. As casas e as pessoas humildes mostram que a realidade enfrentada no entorno é difícil, relatos do professor João mostram que as crianças desde cedo convivem com o crime organizado, influenciando diretamente a vida das crianças e de todas as pessoas que ali vivem (Diário de campo 28/11/2018).

A escola Nascimento, possui um contexto diferente da realidade encontrada na escola Oliveira.

A instituição fica localizada em uma área central, o alto padrão de casas ao redor e as pessoas que frequentam o lugar deixa notório que se trata de uma região nobre, mas que ao mesmo tempo recebe pessoas de todos os níveis sociais, possuindo suas particularidades. A instituição escolar Nascimento é caracterizada pelo seu ritmo desacelerado, tendo uma forte ligação com a Costa da Lagoa, onde muitos alunos chegam de barco (Diário de campo 21/11/2018).

Todos estes contextos e as singularidades das pessoas que habitam e frequentam o cotidiano escolar influenciam diretamente no agir dos professores iniciantes. Para Morin (2008), as culturas determinam a amplitude de ação dos indivíduos, reorganizando constantemente as relações que compõem a cultura.

A percepção e a aproximação do contexto local são o primeiro passo para que o professor iniciante interprete a realidade da cultura escolar. Neste processo, percebe-se que a cultura escolar se abre ao professor iniciante através dos seus saberes acumulados, seus esquemas, métodos de aprendizagem e verificação do local e seus personagens inseridos neste espaço, essa análise inicial do professor em início de carreira servirá para o mesmo compreender o local em que está se inserindo. Os professores João e Garibaldi, por viverem no município, conhecem o cotidiano das escolas que escolheram para atuar no ano de 2018, este foi um elemento que ajudou os professores iniciantes na adaptação ao local de trabalho. Já a professora Sueli, como veio de outro estado e era seu primeiro ano em Florianópolis, tinha pouco conhecimento sobre o lugar e apenas escolheu a instituição escolar por ser próxima a sua residência. A falta de conhecimento sobre o local de atuação lhe causou espanto quando começou a estreitar laços com a instituição Nascimento.

“Me causou estranheza, porque eu peguei umas realidades que não são tão pobres assim, aqui nas instituições que eu tive que atuar esse ano, eu não vi

esse contexto. Ao contrário, na Lagoa da Conceição eu acredito que tenha alunos com a condição financeira melhor que a minha, então isso me causou um pouco de estranheza” (Entrevista com a professora Sueli).

O choque de realidade presenciada pela professora iniciante, mostra que sua expectativa era encontrar na escola pública de Florianópolis a mesma realidade das escolas em que atuou como estagiária ou nos projetos de extensão no estado do Rio Grande do Sul. A vivência de uma cultura escolar marcada pelo abandono social dos alunos faz a professora imaginar uma realidade parecida com o seu imaginário, mas distante do real. Este período de ingresso e adaptação é compreendido como um distanciamento entre o real e o imaginário que ocorre de forma singular em cada indivíduo. Esse choque cultural acontece no período de adaptação do professor iniciante admitido em caráter temporário a uma nova cultura no qual está ingressando.

Morin (2015) descreve que a adaptação é não somente subsistir em um ambiente, mas também construir relações complementares ou antagônicas com os outros, enfrentando os acontecimentos aleatórios deste meio no qual o docente se integra, dado que as duas culturas (docente e escolar), que se inter cruzam neste caminho, sofrem reações mútuas, e transformam-se neste processo de relação. Essa integração a cultura escolar é cercada de antagonismos. A cultura escolar reflete os seres que estão inseridos ao seu redor. O professor iniciante sofre normalizações destes contextos, que influenciam em sua prática educativa. A Realidade encontrada é diferente daquelas imaginadas na formação inicial, ou antes mesmo de entrar na carreira docente. No processo de início de carreira, os professores enfrentam adversidades, necessidades, expectativas e desafios na construção da sua identidade. A cultura escolar na qual se integrou o professor João fez com que ele encontrasse, em seu segundo ano de carreira docente, indivíduos que refletissem a cultura da comunidade local.

“A violência está muito presente na realidade deles, eu não esperava gritar como eu gritei esse ano, eu não esperava ver assim cenas de agressão. Pra algumas crianças é normal dá um soco, pra mim não é” (Entrevista com o professor João).

O relato apresentado pelo professor João mostra como a escola reflete a comunidade que está em volta dela. Mesmo sendo uma escola de referência, os alunos que ali estão são pessoas que frequentam em seu cotidiano a violência, presenciando-a diariamente em sua comunidade. As marcas culturais que os alunos trazem para a escola são espelhos refletidos que regem o seu comportamento, o *imprinting* cultural está selado nestes indivíduos, sendo

ele um elemento significativo na resolução de problemas enfrentados na realidade escolar pelos alunos que ali estão. Essas marcas acabam influenciando a prática educativa dos professores, no momento em que o docente João inicia a chamada é perceptível à realidade que está posta.

Na hora da chamada, alguns alunos ficam brincando de dar socos uns na mão dos outros, se levantam, falam alto e saem correndo pela sala. Um aluno, José, que chamou palavrões na aula passada, não para quieto e não respeita o professor (Diário de campo 07/11/2018).

Em diversos momentos em que estive no campo, foi possível visualizar os discentes cometendo atos de indisciplina, discussões, palavrões e brigas. Todo este processo acaba desgastando o docente nas aulas, por várias vezes gritos foram possíveis de ouvir vindos do professor iniciante. Ele não imaginava que iria gritar tanto durante o ano letivo, todo este desgaste acaba refletindo nas aulas, o conteúdo abordado sempre repetitivo e um modelo tradicional imposto pelas condições normativas da cultura escolar. Essas condições afetam a prática educativa do professor iniciante, que não consegue transmitir os *imprintings* acumulados em sua identidade e materializá-los em suas aulas. O professor iniciante busca sobreviver ao cotidiano da cultura escolar da escola Nascimento, os constantes desgastes em suas aulas acabam por simplificar a sua perspectiva de Educação Física. Esta forma de organização do trabalho docente no interior da instituição faz com que o docente vivencie muito mais a fase de sobrevivência do que a descoberta (HUBERMAN, 1995). A dificuldade do professor iniciante com a regência em suas turmas mostra que ao estabelecer relações com o emaranhado cultural presente na instituição escolar, o docente iniciante no processo de trocas com seus alunos procura apenas reproduzir conteúdos já realizados durante o ano.

O estado de sobrevivência no início de carreira é perceptível para os professores da escola Nascimento a familiaridade com a escola Oliveira, faz as instituições possuírem aspectos comuns de seus alunos, os atos de indisciplina por parte dos alunos, a constante inquietação nas aulas e o uso de celular acabam por tirar a concentração dos discentes na sala de aula. Tudo isso é reflexo de uma cultura institucionalizada se expressando como um conjunto de hábitos de pensar e atuar na instituição por parte dos integrantes da cultura escolar.

Esse conjunto de normas e prescrições influencia nas aulas. A dificuldade de estabelecer uma relação recíproca com os alunos dificulta o processo de ensino-aprendizagem. O professor Garibaldi orienta a sua prática através de uma perspectiva tradicional que Freire (2016) descreve como uma educação bancária, na qual os educandos

são meros receptores que pacientemente memorizam e repetem. Essa perspectiva nas aulas de Educação Física visa apenas o praticismo nas aulas. Por muitas das vezes que estive no campo, também pude perceber aulas livres, nas quais os indivíduos escolhem o que fazer nas aulas. Em uma turma do sétimo ano, através da fala do professor iniciante, é perceptível compreender o objetivo de suas aulas:

A gente vai para a quadra, vocês vão poder fazer o que quiserem. Atenção, uma coisa que está acontecendo nesta turma, estão saindo da aula e ficando no corredor, eu dou autonomia para vocês fazerem as coisas, mas vocês não correspondem do jeito que eu espero (Diário de campo 21/11/2018).

Os dois professores iniciantes, João e Garibaldi, mesmo tendo uma percepção de mundo crítica, não conseguem difundi-la na prática e recorrem a métodos antigos para dar conta do trabalho docente. Isso reflete a forma como o planejamento dos professores é feito de forma individual e não está articulado com a proposta da rede municipal de ensino de Florianópolis.

A professora Sueli possui uma intencionalidade progressista em suas aulas. Comunicativa e participativa de todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a professora se descobre constantemente dentro deste contexto. O fazer docente da professora, permeado por transformações da sua prática cotidiana, horas se aproximando de uma vertente tradicional, horas de uma perspectiva progressista. Apesar das dificuldades encontradas na cultura escolar, a professora não desanimou e, através das mudanças na prática educativa, despertou um sentimento de descoberta destacado por Huberman (1995) através da experimentação e do envolvimento do professor com o grupo e as situações do seu cotidiano.

As dificuldades encontradas no início da carreira docente fazem os professores se depararem com realidades complexas. Ao deparar-se com esta realidade, os professores João e Garibaldi compreendem que a sua formação não lhe deu subsídios para enfrentá-la da forma correta; ambos são formados na UFSC.

“A formação, as disciplinas eu acho que elas são muito isoladas, elas ficam muito distantes uma da outra, a gente não vive a realidade da escola” (entrevista com o professor João).

“Então, a formação acadêmica eu ainda acho muito fechada” (entrevista com o professor Garibaldi).

A formação simplificada vem para selecionar, hierarquizar, separar e reduzir os conhecimentos, não sendo uma redução arrogante que acredita possuir tal verdade absoluta,

mas sim para trazer a multiplicidade e a complexidade das coisas, ambas existem em um princípio dialógico que se complementam. Morin (2015) compreende que a complexidade está no coração da relação entre o simples e o complexo, porque tal relação é ao mesmo tempo antagônica e complementar. A formação de professores, neste modelo simplista, acaba por negar a aproximação do futuro docente com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, Edgar Morin faz uma crítica a hiperspecialização, que sustenta a base do conhecimento e formação nos cursos de licenciaturas:

De fato, a hiperspecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). (...) Entretanto, os problemas essenciais nunca são parcelados e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou idéia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização (MORIN, 2008, p. 41).

A forma com que o conhecimento é tratado na maioria das instituições não é desenvolvida senão de forma fragmentada e isoladamente com os conhecimentos dessa e das demais áreas nos currículos. Este modelo de Educação Física está fortemente vinculado à prática educativa dos professores iniciantes, nas escolas em que atuam. As instituições em que os docentes estabelecem relações ao longo de suas vidas imprimem marcas em sua vida, *imprinting*, estes que formaram os indivíduos e estabeleceram normalizações em sua atividade de trabalho.

Estas marcas são visíveis, e a inserção dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário na rede provoca uma instabilidade profissional e rupturas na continuidade do trabalho docente. Conseqüentemente, a descontinuidade acende uma série de elementos que influenciam significativamente na construção de sua identidade docente. Ser PIACT e não possuir uma continuidade mostra a diversidade de interação com diferentes escolas, apresentam marcas culturais do tornar-se docente, as rotinas, as condutas dentro da sala de aula, as relações com os alunos, professores e gestores, a escolha pela proposta pedagógica, tudo isso demarca um selo cultural no sujeito.

O estado de não pertencimento a rede e a uma unidade escolar fica evidente quando a professora Sueli relata a diferença de ser um professor estável e outro não estável.

“Pra mim tem uma diferença muito grande entre ser efetivo e ser ACT, estabilidade, é o laço com a comunidade, a sensação de pertencimento porque eu não me sinto pertencente à rede de Florianópolis como ACT, eu me sinto em passagem” (Entrevista com a professora Sueli).

A não pertença a um lugar acaba com laços criados dentro da comunidade, impossibilitando a aproximação de maior amplitude com a cultura escolar. O professor Garibaldi destaca que a descontinuidade da escola atual para uma nova escola no próximo ano letivo e até talvez o possível desemprego atrapalha a organização do trabalho docente e rompe a relação com a escola atual, reorganizando todo o caminho para o próximo ano, recomeçando do zero.

“Ano que vem eu não sei onde vou trabalhar, se eu trabalhar em outra escola vou ter que me aproximar e fazer todo um contexto de novo, eu criei uma relação muito boa com vários professores, vários alunos e se eu não consigo trabalhar na mesma escola ano que vem, é uma incerteza, vou ter que começar do zero de novo. Se tu fica na escola ou se tu é concursado na mesma escola, tu consegue fazer um trabalho processual e assim não acaba sendo um trabalho esporádico porque ano que vem se entrar outro professor nas turmas que eu estou trabalhando, ele não vai saber o que que eu trabalhei com eles esse ano, sabe só se os alunos lembrarem mas aí não tem esse processo pedagógico de trocas” (Entrevista com a professor Garibaldi).

A interrupção do trabalho docente, com tempo determinado na instituição, acaba por dificultar a vida do professor que está durante o período vigente do contrato e o próximo docente, pois a continuidade do planejamento da disciplina é individual, e sem a interação entre os professores no próximo ano, não haverá trocas de informações, experiências, aprendizagens e dificuldades dos discentes. Assim, o professor João destaca:

“Quanto mais a gente ficar na escola, quanto mais a gente conhecer a organização da escola, a história da escola, mais a gente vai ter condições de fazer um trabalho significativo para as crianças” (entrevista com o professor João).

É preciso de um maior tempo para que o professor iniciante admitido em caráter temporário possa compreender a cultura do lugar em que se insere, a cultura forma e reforma as identidades diante das interações com os outros, sejam instituições ou pessoas que se relacionam naquele contexto. As marcas são incontornáveis para os pertencentes à comunidade local e a as pessoas que se inserem nela. A partir de nossas interpretações sobre o *imprinting* cultural, a cultura docente e a cultura escolar, é perceptível a forma com que ela se entrelaça de forma complexa a fim de compreender este fenômeno que é a construção da identidade docente.

5. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Chega-se ao final deste ciclo, mas de acordo com a concepção de Edgar Morin, todo ciclo termina no seu recomeço. Encerra-se aqui esta pesquisa, mas ela é um produto final de possíveis recomeços de investigações sobre o objeto de estudo. A espiralidade da pesquisa científica é um processo contínuo e inacabado. Este estudo teve como proposta trabalhar sob a lente epistemológica do paradigma da complexidade, caminhando lado a lado com o pensamento simplificador. Essa forma de pensamento poderia criar na investigação uma miope sem volta, fazendo-nos enxergar apenas os fragmentos.

Mas entender que a complexidade é um processo antagônico e complementar da simplicidade nos faz compreender que pensar a partir do pensamento complexo é diminuir miopias, cegueiras e abrir novos horizontes em busca do desconhecido. Assim, evidenciou-se nesta pesquisa a necessidade de um pensamento complexo, onde esta palavra representa um problema e não uma solução. É um caminho construído progressivamente durante a investigação, sem certezas, permeado pelas incertezas que se constroem ao caminhar nele. Reconhecemos os limites, as insuficiências do pensamento simplificador e depois os desafios que o pensamento complexo nos impõe.

Os ciclos de trajetórias docentes mostraram que a construção da identidade docente se inicia na infância, através de experiências familiares e socioculturais que aproximam os indivíduos da carreira docente. Cada ciclo é singular, e ao mesmo tempo plural. O processo recursivo que acontece dentro dos ciclos nos faz compreender a relação inseparável entre indivíduo e cultura, as interações intermináveis dentro dos espaços que os sujeitos da pesquisa se relacionavam e influenciavam a cultura, e também a cultura os influenciava. Os princípios da complexidade que se fundavam dentro dos ciclos de trajetórias docentes compreendem os espaços como fundamentais para as escolhas e as decisões, na construção da identidade visada pelos sujeitos.

Ao longo dos ciclos, o processo biográfico ressalta o indivíduo. As numerosas interações com diversas instituições, e as pessoas que ali convivem, produzem retroações sobre os indivíduos. Estas invariâncias produziram o estado de pertencimento, a partir das interações dentro de uma determinada cultura é que os sujeitos irão aceitar ou recusar as características atribuídas a eles. Dubar (2005) destaca que cada instituição é um espaço de identificação, onde os indivíduos se reconhecem, incorporando papéis e atitudes de outros. A cada relação estabelecida pelos sujeitos em determinados grupos há uma mutação do indivíduo.

Os sujeitos se reconheceram como docentes na infância, e atravessaram as mensagens transmitidas pelos diversos contextos em que interagem durante os ciclos de trajetória docente para efetivamente tornarem-se docentes. A identidade não é dada no momento do nascimento, ela se constrói a partir das interações que os indivíduos estabelecem nos mais variados contextos em que se relacionam. Estes contextos carregam consigo normas, valores, princípios e modos de comportamento singulares, que se relacionam de maneira dialógica com os sujeitos da investigação. Neste sentido, a construção das identidades docentes nesta pesquisa correspondeu aos ciclos de trajetórias docentes a partir das experiências que influenciaram as suas escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais.

Os ciclos de trajetórias docentes se aproximam dos *imprintings* culturais, as marcas inscritas pelas culturas vivenciadas pelos sujeitos. Circunscrevem selos, durante a primeira infância. Estas marcas, incorporadas pelos sujeitos da pesquisa na infância, mostram que a visualização da carreira docente começa no âmbito familiar e se desenvolve no decorrer das interações com outras instituições formativas e grupos de trabalho. As experiências que marcam os professores iniciantes são vivenciadas nas diversas culturas que alimentam e nutrem a identidade docente. As percepções de como os professores que fizeram parte dos ciclos de trajetória docente realizam o seu trabalho marcam significativamente os indivíduos que desejam herdar esta identidade.

As práticas, muitas das vezes vazias, construíram nestes três professores o desenvolvimento de que professores queriam ser. Os *imprintings* oferecem múltiplas possibilidades para o desenvolvimento da prática educativa dos docentes. A partir das narrativas e do diário de campo, foi perceptível o cotidiano dos professores iniciantes em constante relação com o trabalho e a cultura escolar. Os *imprintings* da cultura docente inscritos nos indivíduos mostram as concepções e conhecimentos das instituições formativas materializados na identidade docente.

Os professores iniciantes, ao ingressarem no ambiente escolar, possuem *imprintings* de experiências passadas, construídas nos diversos momentos de experimentação de se tornar professor. Essas marcas constroem a cultura docente, e ao ingressar dentro de uma cultura escolar, os três professores iniciantes encontram o desafio de assumir uma prática pedagógica progressista, mas acabaram por sofrer coações da cultura escolar. A dificuldade encontrada pelos professores ao assumir a docência no mundo do trabalho acaba por influenciar na prática educativa dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário.

A cultura escolar, formada pelas múltiplas relações que se emaranham no cotidiano da instituição, ajudam a formar uma cultura das aulas de Educação Física marcada pelo

simplismo, ou o reducionismo das aulas a um simples praticismo. Os professores iniciantes, em alguns momentos, concordaram com a cultura escolar e acabaram por realizar tais práticas. As atividades repetitivas mostram a desorganização do planejamento dos professores iniciantes frente à prática educativa. Todos esses elementos formam o pensamento simplificado das aulas de Educação Física, remetendo a heranças culturais da própria disciplina. Os velhos ditados norteiam o rumo da prática educativa dos três professores iniciantes, mas visualizamos na professora Sueli o querer mais, o desenvolvimento para uma prática progressista no campo. As preocupações da professora com o tradicionalismo das aulas nos remetem a compreender que, como são professores iniciantes, a sua prática educativa irá transformar-se constantemente.

Os professores iniciantes admitidos em caráter temporário possuem interações com o meio em que se inserem. A auto-eco-organização deve ser vista sob uma ótica na qual os docentes tecem e são tecidos em uma rede de interações com os ecossistemas da qual fazem parte. O professor iniciante faz parte de um processo do qual constitui uma parte do todo, compreender as relações de trabalho docente se fez uma tarefa árdua nesta investigação.

Os três professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis encontraram nos processos seletivos para professores substitutos a primeira aproximação com as instituições escolares. A fim de estabelecer laços e concretizar a primeira experiência como professores, os indivíduos se sujeitam à admissão nesta condição de contrato precarizado. A dependência e sobrevivência para a realização do trabalho docente requer que estes professores que não possuem vínculo efetivo com a rede se submetam e adaptem-se às condições impostas pelas políticas adotadas pelos governos. O caráter organizacional da rede estabelece regularidades, coações que alimentam os sujeitos inseridos neste contexto.

As imposições do Estado refletem na organização do trabalho docente dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário. Ao estabelecer vínculo com a rede, há uma aceitação destas condições precárias por parte destes indivíduos. Mas a sobrevivência para o exercício do trabalho se dá para o professor iniciante através deste modelo de contrato provisório. O contrato tem duração de tempo e validade, a descontinuidade do trabalho docente é certa. As condições são precárias, e há uma rotatividade docente muito alta devido à instabilidade do professor na rede. O professor iniciante depende do trabalho, e esse trabalho obriga estes sujeitos a se adaptarem às condições impostas por este modelo de contratação. O que ocorre é uma interação dialógica entre o indivíduo e a rede municipal de ensino de Florianópolis que recursivamente se desenvolvem. Neste processo, há conflitos e oposições de força que se complementam e se organizam (MORIN, 2005).

A fala conflituosa da professora iniciante Sueli, que se vê como uma eterna estagiária, nos faz refletir rigorosamente. Se sentir regulada por condições precárias de trabalho impostas pela rede fez com que a professora não se enxergasse docente. Essas manifestações, de um sujeito que busca sobreviver e adaptar-se às adversidades da admissão a caráter temporário em busca de uma auto-eco-organização, faz com que a docente viva uma desordem na busca pela ordem. A falta de instabilidade, de aproximação com a comunidade escolar, a rotina atribulada, a desvalorização salarial, são desafios encontrados pelos professores iniciantes que buscam sobreviver no trabalho docente.

O trabalho docente é compreendido desta forma pela lente epistemológica do paradigma da complexidade como um processo simplificado. Ao reduzir a relação de interações do professor iniciante com as culturas em que o docente se insere, a complexidade se torna reduzida a um processo fragmentado do indivíduo com o trabalho docente nas instituições escolares. Os fenômenos da racionalização, burocratização e intensificação resultam na proletarização das condições do trabalho docente. Os contratos temporários da rede municipal de ensino de Florianópolis fazem com que os professores interajam constantemente com a proletarização.

A instabilidade se torna uma certeza, os professores iniciantes organizam o seu trabalho de acordo com as relações e interações nos espaços em que se encontram. A instabilidade quebra as correntes realizadas durante o ano letivo, e fazem com que o professor iniciante viva a intensidade do trabalho docente, como se fosse o primeiro e último ano de atuação na rede, pois a incerteza de realizar um novo processo seletivo traz a estes docentes a dúvida para o próximo ano letivo, onde vão estar e se vão estar, e gera desconfiças sobre a continuidade na carreira docente na rede municipal de ensino de Florianópolis.

As interações só existem quando há vínculo com as culturas instituídas dentro da organização escolar. Só existe auto-eco-organização do professor iniciante quando existem relações de trabalho com o meio em que está se inserindo. A instabilidade que gera a admissão a caráter temporário gera uma evidente preocupação com a continuidade e sobrevivência na carreira docente. Para Morin (2005), o indivíduo se constrói a partir de aberturas e de trocas com o meio, que por sua vez se reproduz neste movimento. A relação neste processo do professor iniciante com o trabalho docente faz com que ele dialogue com a incerteza da continuidade na carreira docente.

As consequências deste contrato temporário são incalculáveis e imprevisíveis para o início dos professores na carreira docente. Sobreviver na profissão é um processo que não tem fim para os professores que vivem a partir deste contrato precário de trabalho. Consideram-se

as incertezas, inseguranças e tantos outros sentimentos que os professores iniciantes nutrem a partir da condição de provisoriedade docente. As reformas educacionais contemporâneas no Brasil acabam por transformar o mundo do trabalho docente dos professores iniciantes, resultando na precarização do trabalho.

Retomo a questão que propus a responder nestes dois anos de pesquisa:

Como os professores de Educação Física admitidos em caráter temporário, constroem sua identidade docente a partir do processo de interação entre o trabalho e a cultura docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC? Para respondê-la, precisamos refletir, estudar e compreender os fenômenos que circulavam em três professores iniciantes admitidos em caráter temporário. Essa tarefa se mostrou árdua, mas prazerosa.

Apreendi, na construção desta pesquisa, que a construção da identidade docente é um fio que se tece na primeira infância e se desenvolve nas interações com o ciclo de trajetórias docentes, nestes espaços é que o futuro docente irá adquirir o estado de pertencimento de tornar-se professor, ele irá se reconhecer nos outros e sem os outros compreenderá que não existe identidade. Os espaços após a formalização da licenciatura em Educação Física se mostrarão como instâncias formativas, como o trabalho docente realizado dentro da cultura escolar, e contribuirão para que os professores iniciantes reafirmem a identidade docente nestes espaços. O professor iniciante afirma uma ligação dialógica com as culturas em que se inserir, está dentro de um processo recursivo e hologramático que irá ser nutrido e nutrir os sujeitos a partir das constantes interações de forma mútua. As trocas com o ecossistema formam a complexidade do eu.

Pesquisar sobre a complexidade é compreender os fenômenos que interagem com o objeto de estudo a ser estudado. Quanto mais interações existentes, mais complexidade existe nesta relação. Percebe-se então que os professores iniciantes contêm uma série de elementos que complexificam a sua relação com a entorno escolar. Destaco neste processo que os professores, ao ingressarem na docência em condições precárias no exercício do trabalho docente, sofrem as influências do seu cotidiano. Para ajudá-los, Romanowski (2012) compreende que estes professores necessitam de acompanhamento, principalmente no início da carreira docente, pois é um processo cercado por dúvidas e angústias que cercam a relação com o ambiente escolar. É perceptível a importância de aproximar a universidade da escola, fato que amplia a qualidade da formação e a educação.

Há de se pensar, por parte dos governos, políticas que melhorem as condições de trabalho dos professores e as estruturas institucionais escolares para a valorização de todo o contexto educacional. A rede municipal de ensino de Florianópolis abriu um edital para

concurso público, na área do magistério, contendo 25 vagas para a Educação Física. Compreendo que ainda é pouco, haja visto o quadro de professores admitidos a caráter temporário no município.

A organização do trabalho docente na rede vem sofrendo ataques por parte do governo municipal. A configuração da nova proposta de trabalho docente irá influenciar diretamente em uma maior precarização das condições atuais, a reflexão sobre as Organizações Sociais (OS) se faz necessária. A falta de autonomia, mostrada nesta pesquisa, dos professores iniciantes frente a sua prática educativa, faz com que os professores se sintam rendidos no seio da cultura escolar. Uma nova investigação poderá compreender os processos de amarras da cultura escolar sobre a cultura docente dos professores iniciantes da rede.

Concluo esta pesquisa com o sentimento de ter encontrado respostas para os questionamentos iniciais e a abertura de novas questões a serem investigadas na Rede Municipal de Florianópolis que podem se tornar objetos de estudos futuros; assim, uma ordem inicial se cria atrás de desordem na busca de complexificar as futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- APPLE, M.W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BENITES, L. C. *Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes e a prática pedagógica*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.
- BEZERRA, B. B. *Formação profissional em Educação Física: construção identitária de professores em formação inicial*. 2012. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física. FESP - UPE - UFPB Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, Recife, 2012.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 34 ed. Petrópolis, Vozes, 2007.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1985). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- CONTRERAS, José. *A Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.]
- CARDOSO, I.; BATISTA, P.; GRAÇA, A; *A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional*. *Movimento*, v. 22, n. 2, p. 523- 538, abr./jun. 2016.
- CANCIGLIERI, F. G. *A influência do Estágio Curricular Supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física*. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociência de Rio Claro. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2016.
- CONCEIÇÃO, V.J.S.; MOLINA NETO, V. *A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da docência*. *revista movimento*, v. 23, p. 813-840, 2017.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da. *A construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da carreira: um estudo de caso etnográfico na rede municipal e ensino de Porto Alegre – RS*. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, 2014.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 62, abr. 1998.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. Trad. Catarina Matos. Portugal: Edições Afrontamentos, 2006.

DUBAR, C. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FARIA, B. A. As relações de reconhecimento social na cultura escolar: um caminho para a compreensão da construção das identidades docentes. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

FIGUEIREDO, Z.C.C; MORAIS, E. A. L. Histórias de Vida e de Aprendizagem da Docência de Professores de um Curso de Licenciatura em Educação Física. *Pensar a Prática* (UFG, impresso), v.16, p. 54-68, 2013.

FIGUEIREDO, Z.C.; FRAGA, R. Formação e Aprendizagem na Docência em Educação Física Escolar. *Pensar a Prática* (UFG. Impresso). V. 18, p.1-122, 2015.

FLORES, P.P. A identização docente no curso de Licenciatura em Educação Física: facilidades e dificuldades na construção do ser professor. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRAGA, R. D. Os/As professores/as de Educação Física e sua condição docente: Aprendizagens e sentidos da profissão. Dissertação (Mestrado em Educação Física). 2008. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos.

FREITAS, R. C. de. Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos contemporâneos e Demandas Populares, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

GATTI, B. A. (Org.). Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor. Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012.

GARCIA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. Portugal: Editora Porto, 1999.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I.O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. Movimento (ESEF/UFRGS), Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, jan./mar, 2014.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto, 1995.

GONÇALVES, D.; RICHTER, A.C; BASSANI, J. J. História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.39, p. 362-370, 2017.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 2013, p. 63-78.

GURGEL VIEIRA, R. A; GARCIA NEIRA, M.; Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. Movimento, vol. 22, núm. 3, jul-sep, 2016, pp. 783-794 Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil.

GÜNTER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.14, n. 1, p. 85-97, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores. Porto: Porto,1995.

JOCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set. /dez. 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. 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.

LUIZ, I.C. Narrativas (auto) biográficas de formação continuada dos professores de Educação Física. 2014. Dissertação [Mestrado em Educação Física]. Espírito Santo: Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo; 2014.

MACHADO, Thiago da Silva et al. Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MESQUISA JUNIOR, P. F; THIESEN, J.S. Identidade Pedagógica e Curricular da Educação Física Escolar: Territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense. *Motrivivência* (Florianópolis), v.28, p. 241- 264, 2016.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. *Movimento: ESEFID/UFRGS*, 1997, p. 34-42.

MOLINA NETO, Vicente et al. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MOLINA; R. M. K; MOLINA NETO, V. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 402-413, set. /dez. 2012.

MOLINA; R. M. K; MOLINA NETO, V. Pesquisar com narrativas docentes. MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa da Educação Física: alternativas metodológicas*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 156-167.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa da Educação Física: alternativas metodológicas*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017, p.59-96.

NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NOVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Portugal: Porto, 2. ed., 1995.

KAEFER, R. de C. L. A construção das identidades profissionais de quatro professores de Educação Física iniciantes na rede municipal de educação de Novo Hamburgo, RS. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, 2014.

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

GARCIA, Carlos. Los comienzos em la docência: unprofesorado com buenos principios. *Profesorado. Revista de currículom y formación del professorado*, Granada, v.13, n.1, p.1-25, 2009.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

MIRANDA, D.G.J. Experiências da formação inicial em Educação Física: Narrativas de Imagens. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES. Vitória, 2012.

MUYLAERT, C., JR. V., GALLO, P., NETO, M. & REIS, A. (2014). Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista Escola Enfermagem. USP*, 48 (Esp2), 193-199.

MOLETTA, Andréia Fernanda Moletta. A socialização profissional de professores de Educação Física do Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

MOLINA, R. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. *A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas*. 3º ed. Porto Alegre: Sulina, p. 101 – 112, 2010.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. *O Método 1: A natureza da natureza*. 2. Ed – Porto Alegre: Sulina: 2008.

MORIN, Edgar. *O Método 2: A vida da vida*. 3. Ed – Porto Alegre: Sulina: 2005.

MORIN, Edgar. *O Método 3: O conhecimento do conhecimento*. 2. Ed. – Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, Edgar. *O método 4: As ideias, habitat, vida, costumes, organização*. 4.ed – Porto Alegre: Sulina, 1998.

MORIN, Edgar. *O método 5: A humanidade da humanidade*. 5.ed – Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. *O Método 6: Ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005 (b).

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, E. “*Ciência com Consciência*”. Ed. Publicações Europa-América, Lda, Portugal: 1994.

MORIN, E. Transdisciplinaridade e educação do futuro. *Jornal APASE*. São Paulo, ano XII, v. 92, jul. 2001.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, R. G. de. As significações da educação física nas práticas docentes de uma professora. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

OLIVEIRA, R. A. Arquitetura da criação docente: A aula como ato criador. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, S. R. N.; SILVA, R. O Lúdico e suas Múltiplas Derivações na Realidade da Educação Infantil. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, Vol. 3 n. 10, P. 101-105, jan./jun. 2007.

PERÉZ GÓMEZ. A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETRÁGLIA, Isabel Cristina. *Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIRES, V. A construção da identidade docente em Educação Física: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis. 2016. 279 f. Tese (Doutorado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

REALI, Aline Maria de Medeiros R.; TANCREDI, Regina Maria Simões P.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v.40, n.140, p. 479-506, 2008.

ROMANOWSKI, J. P; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores em VII ANPEd Sul – VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Pesquisa e Inserção Social, Anais, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: III Congresso Internacional sobre Professorado Práctico e Inserción Profesional a la Docência, 2012, Santiago, Chile. *Formación Docente*. Santiago de Chile: Ideal Grupo de Investigación, 2012. v. 1. p. 1-10.

RODRIGUES, A. B. A constituição docente de uma professora de Educação Física: ligando trajetórias formativas. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

RODRIGUES, R. M. Construção identitária e processos relacionais de uma professora de educação física em uma instituição de educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 65-81, out/dez de 2011.

SANCHO-GIL, J. M.; CORREA-GOROSPE, J. M.; Aprender a enseñar: la constitución de la identidad del profesor en la educación infantil y primaria. *Movimento*, vol. 22, núm. 2, abril-junho, 2016, pp. 471-484 escola de educação física. Rio Grande do Sul, Brasil.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2006.

SILVA, J. T. Maneiras de construir a profissionalidade docente: quais as rotas, percursos e percalços (im)possíveis?. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ, 2013.

SILVA, L.O. Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em educação física na rede municipal de ensino de porto alegre. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano. UFRGS, 2007.

SEKI, A. K., *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. *Práxis Educativa (UEPG. ONLINE)*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017.

SOUZA, A. L. A constituição da docência no curso de formação em Educação Física: os modos de ser, saber e poder ser professor. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) –Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SOUZA, A. G. Professor Temporário: situações de docência em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2011/2017). Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC – Florianópolis, p. 200, 2018.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez. 2006, p. 477-492.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2.ed.Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente - Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WITTIZORECKI, E. S. et al. Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 09-33, maio/agosto de 2001.

APÊNDICE A- Carta de apresentação do pesquisador

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE E PRÁTICA
EDUCATIVA**

Florianópolis, 2018.
À Direção de Unidade Escolar

Carta de Apresentação de Pesquisador/a

Ao cumprimentar, venho por meio desta apresentar a pesquisa, **“A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERPRETAÇÕES A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO.”**, a qual tem como objetivo geral compreender a relação dialógica entre a experiência e o processo de construção da identidade de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.

A pesquisa, já autorizada pela Gerência de Formação Permanente (SME/PMF), está na fase de coleta de material empírico, mais precisamente, de inserção etnográfica no cotidiano de algumas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

Desse modo, apresento Giorgia Enae Martins Knabben, integrante do grupo de pesquisa, responsável por realizar o levantamento de dados empíricos nesta Unidade Escolar.

Sabendo da importância da construção de uma aproximação colaborativa e qualitativa, “de mão dupla”, entre escola e universidade, pois que as escolas municipais são campos formativos, que estudar a escola é estudar dentro e com a escola, solicito sua atenção e colaboração, nesta etapa da pesquisa, no sentido de acolher e orientar o integrante do grupo de pesquisa, antes nominado, no seu trabalho de coleta de dados.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição
(Coordenador da Pesquisa)

APÊNDICE B- Autorização para pesquisa na escola

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE E PRÁTICA
EDUCATIVA**

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: Florianópolis Telefone:(48) _____

Declaro que o Professor/a _____ está autorizado a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: **A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERPRETAÇÕES A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO**, a partir de _____, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender a relação dialógica entre a experiência e o processo de construção da identidade de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.

Para efetivar a coleta de informações o professor/a 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/a 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.

FLORIANÓPOLIS, _____ de _____ de 20____.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Victor Juliano Santos da Conselheiro

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 81836917.0.0000.0121

Instituição Proponente: Colégio de Aplicação - UFSC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.722.898

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC", se propõe a elaborar estudos de casos etnográficos nas escolas municipais de educação básica na cidade de Florianópolis tendo como colaboradores do estudo professores de Educação Física (efetivos e contratados em caráter temporário) selecionados a partir da participação espontânea. Para o processo de coleta de dados será utilizado diário de campo, entrevista semiestruturada, observação e análise documental. Os dados serão destinados a construir o entendimento sobre o fazer docente e a constituição cultural nos contextos de ensino aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Compreender a construção da identidade docente e a prática educativa dos professores de Educação Física a partir da socialização constituída no emaranhado cultural da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender como os professores de Educação Física ingressam e se constituem no processo de socialização docente nas escolas de educação básica, na Secretaria Municipal de Educação de

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.722.805

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos de acordo com a solicitação do CEP/SH.

Recomendações:

Incluir o espaço para assinatura dos participantes da pesquisa conforme apresentado no TCLE anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram feitas as alterações no TCLE não havendo inadequações ou impedimentos a realização da pesquisa.

Considerações Finais e critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1049805.pdf	11/08/2018 20:17:59		Aceito
Outros	RESPOSTA_PENDÊNCIAS_II.pdf	11/08/2018 20:09:03	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_esclarecido.pdf	30/05/2018 12:13:53	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	28/03/2018 16:45:56	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
Folha de Rosto	folha_da_rosta.pdf	28/03/2018 15:58:56	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaração_SMEDFLO.pdf	28/03/2018 15:38:36	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_cnpq.pdf	19/12/2017 12:01:36	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com um dos professores colaboradores da pesquisa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE E
PRÁTICA EDUCATIVA**

PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERPRETAÇÕES A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO.

Autor: Sérgio de Oliveira Junior
Orientador: Victor Julierme Santos da Conceição

Transcrição da Entrevista Narrativa realizada em 16/01/2019.
Entrevistado: João (nome fictício)

1: A primeira questão que eu queria elencar pra você, aonde você se formou e em que ano se formou?

2: Então, eu me formei na UFSC, entrei em 2008 no curso de bacharel em Educação Física, logo no primeiro semestre eu tive contato com a prática docente, pois peguei aula no estado. Foi a minha aproximação com a licenciatura, isso aí me trouxe muita satisfação, dar aula, estar junto com as crianças, aprender com eles, achei muito rico, então eu já comecei a deixar as disciplinas do bacharelado de lado e fui fazendo e tentando transferência interna para a licenciatura, mas não conseguia. No ano de 2011 eu fiz o vestibular, passei pra 2012 entrar no curso em licenciatura e daí fui me formar em 2016.

1: No caso, você é formado no bacharel?

2: Não, no bacharel não cheguei a me formar, eu desisti. Eu tive assim um pouco de... eu comecei a não aceitar algumas questões ideológicas, algumas falas dos professores e aí eu preferi não continuar o curso, só a licenciatura.

1: Certo, a escolha pela educação física se deu pelo que?

2: Quando eu escolhi, eu já tinha 21 anos, já tinha trabalhado em outras coisas, trabalhava com tecnologia, fazia sites, trabalhava com publicidade, mas aí eu vi que não queria ficar na frente de um computador e sempre gostei muito de esporte, de atividade física. A minha mãe é professora, minha tia é professora, então esse ambiente da escola sempre me satisfez, como eu já tinha trabalhado eu vi que a escolha pra trabalhar vai ser aonde eu vou passar a minha vida, então, eu escolhi porque eu queria passar a vida dentro da escola, queria passar boa parte da minha vida na escola.

1: E pelo fato de você ter dentro da família professores, isso foi algo que te fez escolher também?

2: Com certeza, a minha mãe me influenciou muito, eu lembro de quando eu fui fazer aula de artes, assim já mais velho, como já tinha contato sem saber com os materiais que a minha mãe tinha, lá em casa tinha muitas canetas, na casa da minha mãe tem um armário que parece um almoxarifado, uma escola, tem todos os tipos de papel. Eu sempre gostei muito de escrever, de desenhar, de estudar, a gente sempre teve a prática em casa de estudar, a mãe sempre estudou, a minha mãe foi uma das primeiras a ter graduação na família, mais eu e minha irmã que temos graduação, então a mãe tem especialização. A minha irmã já fez vários cursos, assim a gente, o nosso núcleo familiar assim sempre estudou, assim de muito estudar e continuar os estudos assim a minha meta, hoje eu sou graduado, mas eu espero fazer outras graduações e fazer mestrado e doutorado, não pretendo parar de estudar.

1: O convívio com essas pessoas faz a gente querer estudar mais, querer entender mais as coisas.

2: Sim, eu moro aqui e minha família é de Imbituba, quando eu vou pra Imbituba a minha tia sempre me chama pra ver o que que ela está ensinando, pra perguntar algumas coisas, a gente troca experiência, é uma que está na nossa família. A mãe até, ela não queria que eu fosse professor, pela questão financeira, pela questão do plano de carreira do magistério não ser assim o melhor que a gente tem no país, então ela me incentivou a fazer vários outros cursos, tanto que eu tentei designer e tentei outras coisas, eu fiz o curso de eletrotécnica na escola técnica, fiz automação industrial, fiz várias coisas e ela sempre incentivando, e eu dizendo não, mas eu gosto de ser professor e ela “ah então espera um pouco” e eu fui só depois ser professor.

1: Você tem essa vivência também, fez um ensino médio em uma escola com técnico integrado, então você participou de momentos riquíssimos que é o integrado com o curso técnico, podendo escolher outras disciplinas, escolheu ser professor de educação física ...

2: É, a escola técnica eu considero. Quando eu tinha quinze anos eu vim pra morar em Florianópolis, pra fazer escola técnica, e assim, quando eu fiz vestibular, sempre foi uma coisa tranquila pra mim porque a gente teve um ensino muito forte, a escolha pela educação física talvez foi pela escola técnica, porque eu tive muito... eu tenho entendimento. A escola técnica deu o entendimento sobre o físico, sobre a questão do funcionamento mesmo das coisas assim de bola, de corpo, isso aí pra mim é muito vivo, eu gosto muito de ensinar pras crianças essa noção de como o que é inércia, o que é peso, o que é gravidade.

1: Querendo ou não, hoje, dentro do Brasil, as escolas técnicas são as melhores, elas têm várias avaliações que dizem isso, então, quais as diferenças que você vê de uma escola do Instituto federal, de um colégio aplicação, pra um colégio público?

2: Eu acho que a principal questão são as condições do trabalho, o regime do trabalho, o número de horas aulas que tu dá em comparação à hora atividade, tempo de planejamento, porque eu vejo que não dá qualidade pra minha aula, por exemplo, é o tempo que eu não tenho pra avaliar e pra planejar, eu até tenho trinta por cento, mas ainda é pouco e o federal ele já dá cinquenta. E as condições materiais, na escola técnica a gente tinha educação física, tinha três quadras, uma do lado da outra, emborrachada, com tudo fechado, a gente tinha um campo de futebol, a gente tinha a academia de musculação, tinha dois ginásios, fora essas quadras tinha dois ginásios, um de madeira e um emborrachado e aqui hoje onde eu trabalho divido uma quadra com a professora; dia de chuva não dava, dia de sol não dava, então o planejamento fica muito limitado às condições físicas, materiais, eu fui receber material em agosto que a gente pediu no começo do ano e ainda não veio tudo que a gente queria.

1: Chega a ser irreal a gente pensar que são duas escolas públicas, mas com realidades totalmente diferentes com plano de carreira, estabilidade, com outras coisas a mais, que fazem ela ser o que é hoje. Mas acho que vai demorar pra gente chegar nesse ponto em uma escola estadual ou uma escola municipal.

2: É, no caminho que está tomando hoje, eu entendo que a gente está se distanciando dessa equidade, dessa semelhança, de condições a gente está se distanciando, infelizmente.

1: Exatamente.

2: Isso que a rede de Florianópolis... eu escolhi a rede, como eu sou de Imbituba, eu pensei, quando eu me formei eu pensei, eu podia ir pra Imbituba, eu posso ir pra Garopaba, eu posso ir pra todas essas cidades aqui do entorno, mas estudando assim os planos, a carreira, eu ainda acho que aqui, Florianópolis, também o acesso à universidade, como eu quero continuar eu acho que aqui ainda é um dos melhores lugares, é um lugar onde tem muita resistência, que hoje eu acho que é um tempo de resistência, tem que resistir pra avançar essas questões, assim, do acesso pra todos, porque eu entendo como eu tive esse acesso, eu espero que os outros tenham acesso também, não só o meu filho mas também o filho dos outros.

1: Eu acho bacana a tua história até chegar como professor, o que tu passaste pra ser professor, a tua primeira experiência foi já na graduação dando aula no Estado como que foi essa experiência?

2: Na verdade assim foi bem curioso, porque ao mesmo tempo que eu gostei, se eu fosse ver hoje, foi uma experiência bem estranha, porque eu não tive contato com a direção, eu não tive contato com coordenação pedagógica, eu fui recebido pela secretária da escola, foi uma professora que pegou atestado e eu era conhecido dela, ela falou “eu vou sair, vai lá na escola tal dia” eu fui lá eles “Ah, tem essa vaga, preenche o negócio e vai começar hoje já, começa aí” era meio assim bem solto, eu ia pra quadra, tinha acesso à sala de materiais e à quadra, mas eu não tinha acesso ao plano político pedagógico e como eu não fazia licenciatura, também não tinha noção disso. Eu dei uma aula de acordo com as minhas experiências, na verdade, não tinha formação, então foi uma experiência bem estranha, mas eu gostei muito de estar ali no papel de professor, de propor coisas e as crianças fazerem, de estar movimentando, de estar falando sobre o corpo, sobre o funcionamento.

1: E depois dessa escola estadual, você trabalhou em quais escolas mais?

2: Depois dessa escola, eu não tenho certeza se foi em 2009 ou 2008, mas eu acho que foi em 2008, que nesse mesmo semestre eu já peguei, ou foi no outro semestre, eu não tenho certeza. Na sequência eu pensei em pegar, tentei, me inscrevi nos concursos, mas quem não tem diploma fica atrás de quem tem diploma, então eu nunca conseguia pegar aula. Então eu fui fazer estágio, fiz PET, e o PET faz o tripé, ensino, pesquisa e extensão na escola, eu já tinha prática em escola, assim a gente dava aula no Getúlio Vargas em duas turmas, lá nós dávamos aula de equilíbrio, de alguns temas da educação física e estudava também as condições de vida das crianças. Depois, eu queria aprender os processos de desenvolvimento humano e me inscrevi e consegui uma vaga no NDI, que é a creche da UFSC, o núcleo de desenvolvimento infantil. Lá eu fiquei dois anos, depois peguei o estágio lá ainda, eu fiquei dois anos e meio no NDI, peguei o estágio não obrigatório, depois o obrigatório, o primeiro também e daí nesse tempo eu não dei aula formalmente. Eu dei aula então no Getúlio, depois no NDI, depois eu peguei o estágio dois no Jurema Cavalazzi, que é uma escola estadual no José Mendes. Nesse final desse ano, eu peguei aula na prefeitura pela primeira vez, consegui pegar em 2015, primeira vez que peguei aula na prefeitura, foram três ou quatro meses e foi em uma creche, eu já estava bem focado pra creche porque eu já tinha feito esse estágio do NDI com a intenção de aprender os processos da primeira infância, os primeiros movimentos, e eu peguei nessa creche da prefeitura, foi uma situação emergencial, foi um edital de emergência que eles soltaram no final do ano, de 2015 e em 2016 eu não consegui a vaga, eu me formei mas não consegui a vaga em 2016. E em 2017 foi o primeiro ano que eu trabalhei inteiro, que daí eu peguei duas creches e aí foi bem interessante que eu peguei a creche em cima do Jurema Cavalazzi, que foi a escola que eu fiz o estágio e que eu já conhecia um

pouco, já tinha feito um estudo da realidade, porque no estágio a gente faz um estudo mais aprofundado e foi muito legal pra mim entrar lá e conhecer a comunidade, que é mais em cima do morro, foi uma experiência bem interessante, foi uma creche bem pequena e bem sem condições e ao mesmo tempo eu peguei na maior creche do município, a creche Modelo, que é a creche Hassis, então foi bem legal ver diferença de uma creche com muito dinheiro, muito recurso, muita visibilidade e outra bem pequena e sem visibilidade. Assim foi uma experiência muito boa e aí esse ano agora, de 2018 eu estou aqui pela primeira vez no fundamental como professor, no Beatriz.

1: Como foi pegar aqui que tem a situação que você foi pra outra escola antes e depois...

2: É, aqui na verdade era minha primeira escolha, se eu tivesse ficado em primeiro eu escolhia aqui, só que eu não fiquei em primeiro, eu fiquei em cento e quarenta na colocação, então passou a primeira chamada não apareceu nada que eu queria, deixei pra segunda chamada, na segunda chamada apareceu uma vaga que me pareceu boa na Barra da Lagoa, que é razoavelmente perto da minha casa, daí eu peguei essa vaga, fiquei bem feliz, fui no primeiro dia lá e me apresentei na escola “ah sou professor de educação física” daí eles: “mas como assim? Já tem professor aqui”. Eles me informaram que a vaga que eu tinha pegado já estava ocupada, foi uma confusão da secretaria e eu acabei em uma vaga já ocupada, a secretária queria me tirar de lá, eu entendia que não era certo, eles terem me tirado, eu fiz o concurso e tinham várias outras vagas, tinham mais vagas que eu poderia ter pegado naquela segunda chamada e eu escolhi essa e eles queriam me tirar. Fui ao sindicato, conversei com várias pessoas e elas me indicaram continuar trabalhando e aí fiquei trabalhando, só que não como professor de educação física, mas eu trabalhava no almoxarifado, eu substituía professores que faltavam, eu fiquei meio de quebra galho. Só que eu tinha contrato e daí eu tive vários problemas pra me reinserir em outra vaga. Eu comecei a ir atrás de outras vagas, assim, tentar descobrir uma vaga que alguém fosse sair pra eu já entrar nessa vaga e por acaso eu fiz a prova do Aplicação da UFSC e uma outra colega minha que eu já conhecia fez a prova também e ela passou e ela estava aqui nessa vaga e aí eu soube que ela ia sair dessa vaga, aí eu já arrei tudo, já esquematizei tudo com ela, “olha, se tu for sair me avisa, que eu já vou lá na secretaria no mesmo dia pegar essa vaga, porque eles estão me devendo uma vaga e eles não querem que eu continue na vaga lá”. E daí foi isso que aconteceu, no entanto teve um monte de séries de implicações, assim, principalmente financeiras, porque eu peguei a vaga em fevereiro, em março peguei essa vaga na Barra da Lagoa, eu fiquei março, abril e maio sem receber, eu sou o único que trabalha, tem a minha esposa que ficou sem emprego,

ela também é professora de educação física, então pra gente foi assim uma questão de sobrevivência mesmo, muito, muito, se não fosse a minha mãe, o contato que eu tenho com a minha mãe, o tanto que ela ajuda a gente, teria sei lá o que assim.

1: É complexo porque você vive essa situação, querendo ou não, desde 2008, praticamente 2009 né, até o ano de 2018...

2: Estou tentando pegar vaga sempre e nunca consigo, e sempre vivendo dependendo da família ainda. Daí em 2014, a situação ficou mais complexa porque daí a gente teve um filho e a gente está sempre tentando pegar as vagas, tentando se efetivar e não consegue, nós temos residência fixa, a gente mora aqui mesmo, minha família já reside aqui, não é uma situação passageira.

1: Nessa situação, o que que é pra você ser um professor admitido em caráter temporário? Já que tu vivencia essa questão há tanto tempo.

2: Pra mim, se eu fosse resumir em uma palavra, é tensão, é muito tenso pra mim, porque eu não tenho a garantia de que eu vou ter um trabalho pra começar, começa todo ano eu estou sem trabalho, em janeiro eu estou sem trabalho, esse ano felizmente estudei, tive um pouco de sorte e me dei bem na classificação, fiquei em décimo quinto, que eu considero uma classificação excelente, fiquei em décimo quinto e vou escolher possivelmente, eu vou ter uma vaga, mas pode chegar lá e ter dez vagas e eu não pegar, geralmente tem cem vagas, mas hoje eu estou empregado, até dia 20 de dezembro e do dia 20 até o dia 29 de janeiro que é o dia da escolha, eu estou desempregado, então pra mim isso é muito tenso, eu recebo agora férias, décimo terceiro eu não posso gastar, eu tenho que guardar esse dinheiro porque eu não sei quando eu vou receber de novo. Por exemplo, ano passado só fui receber em maio... então eu fiquei cinco meses sem receber e, por exemplo, eu me inseri nessa escola agora, eu conheço as crianças, eu conheço a família das crianças, eu conheço a estrutura física da escola, eu conheço o material que tem aqui, eu conheço o plano político pedagógico, eu conheço a administração da escola, a coordenação, direção, são todos os fatores que influenciam na minha aula porque eu tenho que saber onde é que eu tô, o que eu tô fazendo, então essa inserção ela demora, ela é um pouco estressante, ela tem um clima de tensão também porque as crianças ainda estão se acostumando com a gente, os outros profissionais estão se acostumando com a gente. A minha vontade é voltar, mas não sei se eu vou conseguir voltar, então isso também gera uma tensão.

1: Como você também vivenciou diferentes contextos, como que é essa aproximação? Você fala da importância de entender a realidade, de construir um vínculo com

a comunidade, como que você entendia quando começou como ACT, você conseguia construir esses laços?

2: Não, como eu falei na primeira vez, eu nem conhecia a direção lá em 2009 quando eu peguei aula pela primeira vez, eu nem conhecia a direção, essa outra experiência que eu conheci na prefeitura em 2015, eu hoje olhando pra ela eu não conhecia as crianças, bem que foram três a quatro meses, eu não conhecia as crianças bem, eu não conhecia a família, eu não participei de nenhum conselho de classe, esse ano aqui o conselho de classe foi uma coisa assim que pra mim foi muito legal, que a supervisora ela conhece muitas crianças da família então às vezes uma coisa que a gente via como um problema, “ah, essa criança não participa, ela não tá”, ela teve um contexto que ela tinha medo de ver, ela era uma criança triste e hoje ela está assim então, conhecendo as crianças. Se eu não conhecesse eu daria uma avaliação muito negativa para aquela criança, mas conhecendo a história dela eu dou uma muito positiva porque foi uma superação para aquela criança, então acho que essas questões assim quanto mais a gente ficar na escola, quanto mais a gente conhecer a organização da escola, a história da escola, mais a gente vai ter condições de fazer um trabalho significativo para as crianças.

1: Como você faz pra tentar compreender o contexto da comunidade?

2: Por exemplo, esse ano foi... eu tive um pouco de facilidade porque aqui, essa escola, ela é muito próxima da minha residência, é muito próximo da universidade, então eu já vi muitos relatórios, já li sobre o entorno aqui da UFSC, sobre a região do pantanal, já conhecia um pouco da organização da comunidade, o centro comunitário, a relação que tem o crime organizado aqui com a escola, então aqui foi bem privilegiado assim, mas geralmente a gente tenta conversar com os moradores, lê alguns documentos, geralmente o PPP da escola tem um breve histórico, e a universidade faz muitas pesquisas e tem muitos relatórios sobre as comunidades aqui do entorno. Nessa inserção de estágio então, essa leitura da realidade através das pessoas vivas e dos documentos.

1: Você relata ali principalmente ano passado, você via duas realidades diferentes, hoje, que bom que você somente em uma escola pelo menos isso, não tem deslocamento, enfim não tem uma série de coisas que te façam precarizar ainda mais o trabalho. Como que você vê o contexto dessa escola, da comunidade?

2: Essa escola, ela é uma escola que tem as contradições bem postas, assim bem claras, ao mesmo tempo em que é uma escola modelo, ela é uma escola que é central, aqui na região é uma escola com a visibilidade muito grande por ter proximidade com a UFSC, por receber estágio, receber PIBID, ela recebe recursos da prefeitura, é uma escola grande,

razoavelmente grande. Ao mesmo tempo em que ela é uma escola que ganha importância social, é uma escola de uma comunidade bem abandonada socialmente, o bairro do pantanal, ele tem uma grande influência do crime organizado, eles tem três facções aqui, tem o PGC, que é o catarinense, tem o PCC, e isso aí influencia na vida das crianças. Eles estão aqui dentro com a cultura deles, assim a gente vê a criançada falar do baile funk, taca um funk na mente e no corpo dançando. Hoje eu estava ali no conselho de classe, vi uma menina saindo da sala, ela saiu, rebolou, fez um funk, foi para o banheiro, voltou, fez um funk antes de entrar na sala, sozinha ela tá vibrando, é uma escola que é protegida pelos donos do tráfico do morro, é uma escola que tu não vê pichação, não vê ninguém entrando aqui e criando nenhuma confusão, não tem briga dentro da escola com relação às facções. Assim, por mais que alguns já estão um pouco inseridos, 'ah, um é de um morro e outro é lá do outro', eles até se estranham, mas aqui dentro eles não podem brigar porque já é dito pelos donos do tráfico que a escola é um lugar sagrado pra eles. Então ela tem toda essa contradição assim, de ser bem grande, ser bem influente, mas de estar em um lugar que também é abandonado pela sociedade e ao mesmo tempo tem o respeito desse poder alternativo, esse poder alternativo respeita essa instituição que é oficial, os filhos do pessoal que moram aqui estão aqui dentro, tem as crianças que são filhas do dono, mesmo assim é bem contraditória e bem influente também na nossa sociedade.

1: E pra quem é professor você acha que esse cotidiano influencia na tua prática pedagógica?

2: Influencia um pouco, a violência está muito presente na realidade deles, eu não esperava gritar como eu gritei esse ano, eu não esperava ver assim cenas de agressão, pra algumas crianças é normal dar um soco, pra mim não é, na minha realidade nunca foi normal dar um soco, poucas vezes eu vi alguém dar um soco na cara de uma outra pessoa e eles dão soco na cara, quando se descontrolam, em geral. Não chegam assim gratuitamente e te dão, mas quando começa a brigar aí já começa a baixaria, começa a falar palavrão e chega e dá soco, às vezes eles pegam lá fora e coisas do tipo assim que a gente não espera numa escola, mas tem, em muitas escolas e aí dentro nessa escola é uma comunidade tão abandonada, assim acontece mais ainda. Então acaba que a gente tem que responder um pouco, como ao mesmo tempo em que eu gritei, eu pedi desculpas para as crianças que não mereciam estar ouvindo, não precisavam estar ouvindo, mais aquela situação tem algumas turmas em especial, uma ou duas assim, que tem crianças com a situação de vida bem precária, que elas usam muito a violência, não é nem comigo, em nenhum momento eu fui desrespeitado ou violentado, tentativa de agressão nem nada, mas é entre eles principalmente entre as crianças.

1: É... nas minhas aulas observadas, eu vi o teu esforço como professor pra tentar passar um pouco pra eles do que tu sabes, o teu conhecimento, e por várias vezes a turma em si não deixava por causa da indisciplina, gritos dentro da sala, conversa paralela, briga entre eles.

2: É, eu vejo assim, eu não sei se tu viu, mas não é nem uma falta de interesse deles pelo conhecimento, até vários falaram pra mim que quando eu falo muito da história, das modalidades, “como tu sabe tudo isso professor?, como que tu aprendeu tudo isso?”. Eles têm interesse por aprender, eu quero aprender isso também, só que ao mesmo tempo eles querem inquietude no corpo, na mente, assim eles querem, eles não tão ainda assim acostumados, não tão satisfeitos ainda em estar ali na sala em estar sentado, em estar aprendendo, às vezes é mais importante mexer, fazer uma piadinha com o amigo e mexer com o amigo do que escutar o professor na aula.

1: Isso é o contexto talvez que eles vivem, é um contexto de inquietude....

2: Sim, é um contexto de inquietude, de falta de segurança, de falta de rotina dos estudos, como eu falei, já antes, a minha família, a gente estudava eu ia pra escola, eu olhava o professor, como professor sabe muita coisa, eu tenho que escutar o que o professor vai falar, eu passei a minha história como estudante admirando os professores, que a minha mãe era professora, eu admirava ela, eu admirava ela em casa, eu entendia que ela estava preparando a aula pra chegar lá na sala de aula e aplicar as aulas. Às vezes eu ia com ela pra escola e eu via o esforço que ela tinha em casa pra organizar tudo e chegar lá e dar aula, eu achava muito bonito esse processo e aí eu entendia como os professores meus tinham isso e eu vejo que essas crianças não entendem isso, elas às vezes têm vários pais que não olham o caderno dos filhos, não querem saber o que o filho está aprendendo, não tem esse processo pedagógico de levar eles passo a passo.

1: Esse debate é antigo, da escola assistencialista, você joga o filho dentro da escola, deixa ali e vai buscar no final da tarde, no final do dia, enfim parece que é muito o que há aqui.

2: É, aqui tem muito isso, lógico que não domina. Se a gente for olhar as turmas, acho que cinquenta por cento se dedica muito, mais alguns acabam influenciando para a gente se desgastar, a gente falou agora no conselho de classe quantos minutos a gente perde em uma aula de quarenta e cinco, com um ou dois alunos que incomodam e acaba não tendo energia mesmo às vezes pra continuar a aula, pra falar tudo que a gente planejou falar e todas as atividades.

1: E como que, tanto a escola como você, se organizam pra tentar resolver esses casos?

2: Conselho de classe é um local em que todos os professores se reúnem e a gente debate um aluno de cada vez, então tem que entender a realidade dele, a gente tenta adaptar o planejamento para cada turma específica. Por exemplo, no começo do ano eu estipulei que eu iria fazer uma conversa em sala, iria para a quadra fazer uma roda e explicar um pouco mais do que iria acontecer, teve turmas que eu desisti da roda porque a roda era um momento que dava muita briga, então eu criei uma dinâmica mais rápida com aquela turma específica. Tem turmas que eu ia muito ao auditório, tem turmas que foram uma vez no auditório, a gente vai tentando se adaptar à característica da turma, até por isso que é importante a continuidade do trabalho. Eu entendo, eu iria conseguir se, talvez eu vá conseguir, se eu conseguir pegar e assim, questões de indisciplina maior daí é retirar da sala, levar pra coordenação, chamar os pais, dependendo, do primeiro é tirar da sala, depois chamar a coordenação, depois chamar os pais ou fazer reunião, teve uma turma que a gente fez uma reunião com todos os pais da turma porque estava muito complicado. Só que isso depende um pouco da dinâmica da escola, tem dia que não tem ninguém lá na coordenação, tem dia que a criança está passando por situações que a gente já sabe, em casa, aí a gente tira ela e deixa lá em baixo pra tomar um chá, pra ficar um pouco relaxada, tem várias estratégias que a gente vai criando, tem criança que a gente briga, tem criança que a gente tenta ir pelo lado de dar um pouco de liderança pra ela, assumir uma responsabilidade.

1: A tua formação inicial, ela deu subsídios pra você fazer esse enfrentamento dentro do contexto?

2: Talvez o estágio, mas a formação, as disciplinas, eu acho que elas são muito isoladas, elas ficam muito distantes uma da outra, a gente não vive a realidade da escola. Hoje eu vejo o PIBID, que está dentro da escola, que é o programa iniciação à docência, eu acho muito rico, eu queria ter a experiência, poder estar junto com o professor na sala e assumir algumas aulas. É muito importante na formação. Sempre que eu falo com alguém que está em formação de ser professor, eu falo de tentar pegar logo e assumir algumas aulas, que seja uma ou duas turmas, a gente consegue pegar seis horas, que é duas turmas, porque é totalmente diferente, o que a gente estuda na universidade e a realidade.

1: Voltando um pouquinho: você me falou que você se preparou pra tentar ir para as creches, nesse ano você está no fundamental. Como que está sendo essa experiência nova? Como que foram essas experiências nas duas escolas? Na creche ano passado e nessa escola?

2: Eu preferia a creche por uma questão de didática, de pedagogia, como ensinar um adulto, eu pensei, “ah mas eu tenho que aprender também como ensinar um jovem, como ensinar um adolescente, uma criança, um bebê”. Eu quero fazer o caminho todo, o caminho, eu quero entender todo o processo, então eu penso em ficar um pouco mais na creche, eu tenho a intenção de me formar também para o fundamental, então para mim foi um passo acelerado nesse processo, eu queria ter ficado um pouco mais na creche e tal e talvez ano que vem eu vá pegar a creche ou vá pegar o fundamental, eu não sei ainda, vai depender um pouco da logística, onde vai ser a vaga. Mas pra mim não é um problema tão grande porque eu estudo, na verdade eu quero entender, hoje eu não estudo formação de adultos, mas eu quero chegar lá ainda, eu já estudei bastante tempo, já estou desde 2013 eu acho, estudando a infância, já faz cinco anos que eu me dedico à pequena infância, ao ensino infantil da Educação Física, foi um passo a mais, tive que estudar mais, tive que entrar em contato com documentos que eu não conhecia tão bem, que eu já tinha lido superficialmente. Os da educação infantil, eu já li muito, esmiucei os documentos, agora eu comecei a estudar e pedi na biblioteca aqui, pedi na prefeitura tudo que eu pude ter em casa, assim, eu estudo constantemente e o que é o currículo do fundamental, foi um pouco difícil, mas também foi muito interessante que por acaso eu peguei o fundamental um, que é a sequência, eu peguei a transição do infantil para o fundamental, o primeiro ano. Foi bem interessante, gostei muito, me senti bem satisfeito com o trabalho.

1: É complexo sair da infância, da creche...

2: Ao mesmo tempo, tem muita coisa rica que eu gostei, por exemplo o quadro, o quadro é uma coisa que eu adorei, a gente não tem um quadro no infantil, é difícil ter um quadrinho, um giz, mas aqui a gente usa um quadro, o trato do conhecimento, “hoje vamos trabalhar um esporte”, “hoje vamos trabalhar uma luta”. No infantil é muito mais lúdico, muito mais intenso, assim o trato com o conhecimento específico da educação física, isso foi bem legal pra mim, foi bem prazeroso e bem construtivo também.

1: Você fala que todo professor ACT tem que estudar muito, como que você tenta organizar seus estudos sendo um professor ACT, você conhece os documentos que norteiam a profissão e sua prática pedagógica?

2: Então, na prefeitura a gente tem a formação obrigatória, que é uma vez no mês, eu acho que a gente teve esse ano, dependendo dos anos, no infantil era um pouco mais, tinha um grupo independente também, a formação pra gente é constante pela necessidade da prática. E também eu, que sou ACT, pela inserção na vaga efetiva, eu estou sempre estudando, porque quando surgir um concurso, eu vou tentar fazer, eu entendo que eu tenho que ser um efetivo

na rede pra progredir na carreira, pra ter um local fixo, pra ter mais segurança, pra tirar um pouco dessa tensão do trabalho, porque é prazeroso, mas também é tenso, então quanto menos tensão melhor vai ser o trabalho. Eu me organizo bastante em casa, eu tenho um espaço de estudo meu, tem a minha biblioteca, minha mesa que eu estudo bastante, eu procuro ler muito temas da área e não só da área também, porque eu acho que enriquece o nosso trabalho a literatura de outras áreas. Ano passado eu participei de um grupo de estudos na UFSC, mas eu não consegui continuar, esse ano, assim, é uma coisa que eu gostaria, acho que é muito importante, eu entendo que quarenta horas é muito tempo pra trabalhar, no regime que a gente tem com trinta por cento de hora atividade, mas hoje eu não consigo sustentar minha família se eu não tiver quarenta horas. Então a minha meta é que eu consiga diminuir essa carga e que a minha companheira consiga pegar uma vaga também, pra gente dividir essa questão financeira, porque hoje o financeiro está só comigo, ela não tem tanto interesse em continuar os estudos, de fazer mestrado, doutorado e eu tenho, eu quero diminuir essa carga pra ter um tempo institucionalizado de estudos maior. A minha vontade é ter uma bolsa de mestrado e estar estudando vinte horas e estar trabalhando vinte horas, mas também não consigo organizar pra fazer o projeto e tentar inserção na pós-graduação, e sempre que tem grupo de estudo de interesse eu participo, geralmente na minha área.

1: Todo ano você participa de um processo seletivo, tem um edital, pode vir uma instituição de qualquer lado, nem sempre é a mesma instituição que faz a prova, são novos conhecimentos pra você tentar dar conta em um período curto de meses, talvez eu acho que nem meses, semanas talvez, e tentar se organizar nesse meio. O professor ACT ele tem no meio de, como se fala, quarenta horas, mesmo tendo trinta por cento pra formação, são quase vinte e oito aulas na escola?

2: Sim, são vinte e oito.

1: Como que é o teu quadro de horário?

2: Então, eu tenho dois dias em horas livres para formação, às vezes tem a formação dia inteiro na prefeitura, então daí eu teria outro dia livre, só que esse dia não é inteiro, é picado e no caso eu tenho a segunda livre, que é o dia da minha formação na prefeitura. Às vezes eu tenho lá a formação, às vezes não, terça-feira eu tenho a manhã livre e aí trabalho à tarde, quarta o dia inteiro, quinta o dia inteiro, e sexta pela manhã eu trabalho e a tarde não.

1: E esses dois dias pra formação, no caso um, porque um fica com a prefeitura e um fica contigo, você dá conta do que se tem para planejar?

2: Não, não, acredito que não, porque acaba sobrecarregando esses dias que eu fico inteiro na escola né, que eu chego em casa eu tenho a minha família, eu tenho as demandas e

eu não consigo fazer o registro, não consigo avaliar. Eu acho que a demanda de organização é maior do que a gente tem hoje de disponibilidade, em questão de tanto a formação para estar dando aula aqui, como pra entrar em um concurso, quanto para o próprio concurso de ACT. Eu aposto na formação permanente, quando abre o edital eu não esmiúço ele, eu olho ele e vejo se tem alguma coisa ali daquelas que eu não estudei ainda porque eu estou em constante formação, eu estou sempre estudando constituição, LDB, parâmetros curriculares, diretrizes curriculares, proposta do município para a educação infantil ou fundamental, agora tem o AIRER que é étnico-racial, que cai bastante, também as portarias, as resoluções eu estou sempre estudando. Porque eu entendo que eu sou um profissional dessa rede e por mais que eles não me admitam em caráter efetivo eu entendo que eu vou ficar aqui, que eu vou trabalhar aqui, eu vou me efetivar aqui.

2: Você leva trabalho pra casa ou não?

1: Sim, muito, no começo foi bem difícil, tem as questões emocionais das crianças, por exemplo essas situações assim de carência, eu chegava bem triste em casa e aos poucos as professoras, os colegas, foram me orientando pra gente esquecer um pouco, não levar tudo pra casa. Hoje eu tento não trabalhar tanto em horário que não é meu planejamento, não trabalhar à noite, mas às vezes, por exemplo, agora na última semana, com avaliação, eu estou trabalhando à noite, tento trabalhar mesmo nos meus horários de hora atividade, na segunda, na terça de manhã e na sexta à tarde.

1: Como é o plano de carreira salarial? Aqui, o que a rede tem de benefícios e tem de não benefícios pra vocês ACT's?

2: O ACT é um contrato temporário, é o contrato mais precário, mas precarizado da rede porque a gente fica um mês sem salário. A gente não tem progressão na carreira, por exemplo, ano passado eu dei aula, esse ano eu dei aula e não aumentou em nada meu salário, não aumentou em nada, em nenhum benefício, não tem benefício nenhum, vai passando os anos e não tem e quando tu tem um plano de carreira, a cada ano tu tem algumas vantagens. Por exemplo, a cada três anos tu tem um período de licença, que antes era licença prêmio, agora é licença formação, tu não pode estar mais sem formação, tem que estar em algum curso ou alguma coisa, também eram três meses, virou quarenta e cinco dias, foram direitos que a gente foi perdendo. O salário, que é uma coisa que a gente sempre dizia, esse ano a gente não recebeu, a gente perdeu o salário, a gente não recebeu o ajuste inflacionário, não recebeu inflação, fora o aumento real, cada ano ficando mais difícil na questão salarial e essa questão de não ser notado em lugar nenhum, cada ano tu vai pra um lugar, isso aí é muito desgastante.

1: Como que é a luta de vocês na rede?

2: Então, essa é uma das questões que fez pesar pra mim ficar aqui em Florianópolis, foi a questão da luta do movimento social que eu sinto que está forte, o sindicato tem formação, o sindicato tem movimento de rua, então são questões que me fazem estar aqui e me fazem querer participar dessa luta porque também é uma capital e influencia as outras cidades. Eu poderia ir para Biguaçu, Biguaçu paga quase igual aqui e é uma cidade mais tranquila, eu pensei, talvez tenha mais tranquilidade na vida, mas ao mesmo tempo o movimento sindical lá é bem fraco, vou pra lá, daqui a pouco esses problemas que estão em Florianópolis estão chegando também. Estou em uma escola que tem bastante movimentação e ao mesmo tempo tem vários recuos em relação ao movimento social, o movimento sindical, aqui dentro eu entendo que eu estou sendo uma parte da resistência. A gente fez greve ano passado, fez greve esse ano, a gente tem vários outros movimentos que não são a greve, outras ferramentas porque desde 1993, quando teve um governo de frente popular, a gente ganhou vários direitos, de lá para cá a gente veio só perdendo e se não é com luta, eles tiram mais ainda, quando a gente luta não é por acaso. Esse ano a gente começou o ano em greve, eu não lembro disso na história, nem começou o ano, nem começou as aulas, já estávamos em greve porque a prefeitura entrou com vários problemas, assim ano passado a gente começou o ano em greve e em 2017 quando entrou o governo do Gean. Não é que a gente quer entrar em greve, mas tem tanta situação que o governo impõe pra gente, eles querem acabar com nosso plano de carreira, por exemplo, esse ano eu entrei no ano tendo certeza que ia ter concurso para efetivo porque já fazia quatro anos do último, esse ano teria que entrar novos efetivos porque já chamaram todos do último concurso, e no entanto, a prefeitura fez um movimento bem contrário, que era acabar com os efetivos, os novos efetivos, e criar vagas com organizações sociais, que é terceirizar, privatizar o ensino. Eu me vi em uma situação que eu achei que ia ser efetivado, pra uma situação de maior precarização, pior que ACT, virar um contratado de uma empresa, sem os direitos adquiridos pela classe, essa é uma questão fundamental da minha permanência, a resistência aos ataques à classe trabalhadora.

1: Desde 2015, a gente talvez venha sofrendo esses ataques, primeiro com a terceirização, acho que não é só o governo de Florianópolis que quer implantá-las, a gente tem outras cidades, outros estados, que já estão em fase final de implantação e aqui em Florianópolis vocês saíam para as greves, ficaram bom tempo nas greves e o que que aconteceu de retorno dessas organizações sociais, elas foram aprovadas. Só que elas vão ser concretizadas ou não?

2: Os movimentos de rua, os movimentos sociais, a principal função deles é formar a própria categoria, e formar a população e informar, mostrar o que está acontecendo. Essa organização social foi uma questão bem ilustrativa, porque a prefeitura veio com um pacote midiático muito forte, eles gastaram muito dinheiro pra convencer a população de que as organizações sociais são a solução para o problema do serviço público, que eles vão gastar menos e vão dar serviço de mais qualidade. Mas quando a gente analisa nacionalmente, como por exemplo no Rio de Janeiro, tem um monte de organização social, ano passado e esse ano a maioria foi afastada da administração por má administração dos recursos e por não prestar o serviço, por estar saindo mais caro ainda, aqui na prefeitura a gente tem o caso da limpeza, da cozinha, da segurança que o sindicato fez um estudo dentro das contas da prefeitura e descobriu que se paga de três a quatro mil para cada funcionário e eles recebem de 1200 a 1900 reais, se perde boa parte desse dinheiro do salário deles. Na prática, sai mais caro para a prefeitura e é pior para o trabalhador, é melhor pra quem?, para esse intermediário, para as empresas que estão gerenciando esse pessoal. Eu entendo que a terceirização é essa questão, é dar o dinheiro público, dar os direitos que seriam do trabalhador para empresas que gerenciam e enriquecem em cima do trabalho alheio, para mim é exploração direta. Eu luto pela minha existência, porque eu e pelos dos meus colegas também, porque eu entendo que o pessoal da cozinha devia ser efetivado, devia estar ganhando 2000, 2500 reais, sairia mais barato para o Estado, botar 2000 na mão deles e pagar 1000 de encargos, mas não, estão enriquecendo indiretamente algumas pessoas. É a minha luta hoje, social, e é essa questão da privatização, da terceirização que eu entendo que os serviços, e para além disso, eu entendo que outros serviços também deveriam ser estatizados, mas a educação, a saúde e a segurança, nem os conservadores eu acho que são contra, só os liberais mesmo, o extremo liberal, que é em privatizar esses setores.

1: Tem resquício das OS na rede?

2: Então, foi aprovado a lei da OS, elas têm hoje edital para funcionar em uma UPA na comunidade de pronto atendimento, o edital está sendo bem atropelado, até essa semana teve uma questão bem complicada, que pela primeira vez na história a prefeitura lançou o diário oficial não no final do dia, mas no começo do dia, com uma indicação de que o edital, aí o envelope do edital da escolha, assim quando eles vão abrir o edital e as empresas vão se pronunciar se vão querer ou não, foi feito às treze horas, então eles lançaram o diário oficial para às treze horas acontecer, é inédito. Sempre eles lançam o diário oficial de um dia para outro acontecer. Tentaram suprimir um debate, suprimir uma possível resistência. A prefeitura prometeu mais dez creches, com essas que seriam as minhas vagas, eu estava me formando

para ser efetivo na infantil, na rede infantil, agora as vagas vão abrir para as OS, por isso que a gente tem que resistir, ao mesmo tempo em que tenha o movimento desses setores da sociedade, que querem implantar terceirização e têm interesse nas OS, a gente, que é trabalhador, a gente que é do bem do povo, a gente tem interesse que isso não aconteça.

1: Faz quanto tempo que você participa dos movimentos sindicais?

2: É na verdade a minha ida do bacharel para a licenciatura, ela tem a ver com os movimentos sociais, porque em 2009 eu fui no Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, eu fui meio que para acampar, para curtir, para brincar, e chego lá e tenho contato com esses autores, com essa discussão, com essa militância pela sociedade, pelo povo, não pelo dinheiro, pela vida, entendo isso pela socialização das coisas. Eu comecei já a ver que o discurso do bacharel tinha muito impregnada essa questão de capitalismo, do “vamos ganhar dinheiro”, tanto que o meu repúdio, é, eu criei um repúdio pelos professores, pelo curso, porque eles falavam em ganhar dinheiro a todo custo, teve um professor que chegou a falar que se tu precisasse ser um acompanhante de alguém tu teria que ser, seja pra tomar um cafezinho, pra ir em uma balada, ele começou a dar indícios pra mim, eu vi a fala dele como dizendo que a gente poderia ser um garoto de programa, como prostituição da carreira, e realmente do corpo, eu fiquei chocado. Eu via que era tudo pelo dinheiro, então eu fui me distanciando e quem me alertou foi esse movimento social, foi o movimento de estudantes, eu me inseri no centro acadêmico, eu me inseri em várias atividades e eu fui para um estágio interdisciplinar de vivência, o WEVE, lá eu entrei em contato com o MST, movimentos atingidos por barragem, movimento das mulheres camponesas, movimento de pequenos agricultores, então eu comecei a ver realidades que estavam muito próximas de mim e eu não via, por exemplo, o MST, ele existe em Imbituba, na minha cidade natal, e eu não tinha contato com nada disso, sendo que tem muitos agricultores, tem muita gente que vive da pesca e se esse pessoal, se o povo não se movimentar, a gente é engolido pelo sistema capitalista. Hoje eu entendo isso, quando eu entrei na rede, foi muito natural para mim entrar no sindicato, esse ano, por ter essa questão toda e eu ter vindo depois, eu não sou representante sindical, mas ano passado eu fui representante sindical nas duas unidades, e quando a greve começou, sempre fui envolvido porque eu entendo que a gente tem que fortalecer o sindicato.

1: Diante desses ataques, eu gostaria de saber, porque eu tenho a minha opinião e você tem a sua de qual a importância de um professor admitido em caráter temporário participar desse sindicato, porque se trata de organização, organização de uma classe, porque vocês são milhares no município, então vocês não são nenhum, vocês são mil, são dois mil,

três mil, enfim são uma unidade de professores, se vocês não mantiverem essa luta, vai acarretar aquilo que você falou, vocês vão perder direitos

2: Assim, eu entendo que todo mundo tem que lutar, mas isso eu adquiri com a minha experiência, como essas com o WEVE, com os ENEFIS, com encontros nacionais, encontros em jornais com várias reuniões que a gente foi fazendo, eu vi na prática isso, como era entrar na sala de um diretor de centro lá na universidade para pedir uma coisa, sozinho, o cara era gigante, ele é o diretor, quando a gente entrava em cinquenta dentro da sala dele ele ficava pequenininho, grande era a gente. Eu fui aprendendo que o movimento é coletivo, ele é mais forte, eu aprendi muita coisa que hoje eu sou uma pessoa completamente diferente de quando eu tinha quinze anos e eu acho que é pelo contato com os movimentos sociais, eu aprendi a ouvir o outro, a respeitar a opinião que não é a nossa, que nem sempre a gente está certo e quando eu entrei como ACT, eu entendi que eu não ia ser representante sindical, porque eu estou entrando na escola, não conheço a comunidade, mas eu vi que as pessoas não tem essa consciência em geral, não tem essa consciência de classe, acham que se eu não vou fazer greve, porque eu vou ter que pagar depois, eu vou ficar o meu sábado que eu quero ficar em casa, vou ficar trabalhando, questões pessoais que estão acima do coletivo e eu acho que se a gente botar o pessoal acima do coletivo, é o interesse do capitalismo, é o interesse neoliberal, é o interesse de cada um por si. Isso aí, quem tem mais poder, quem tem mais influência vai dominar a gente, vai passar por cima, então, ao mesmo tempo em que eu não queria participar como representante sindical, eu via que eu estava ano passado, ninguém queria participar, então eu falei “então eu vou”, e participei bastante do movimento, ajudei eles a compreender um pouco, mas teve uma unidade que era bem resistência, essa que tem mais visibilidade, é uma creche grande, consegui levar muita gente pra greve, consegui levar muita gente para as reuniões, foi assim um trabalho que eu me senti bem satisfeito. Esse ano, aqui, eu não sou representante, mas tomei a dianteira também quando teve a greve e trabalhava oito, dez, doze horas por dia, indo em escola e reunião, e manifestação porque eu entendia que era minha vida que estava em jogo, é a minha efetivação, é a vida da minha família que está em jogo; vejo assim. A minha mãe, ao mesmo tempo em que é professora, não teve essa experiência, ela não tem essa consciência de classe e vejo como isso fez mal para ela, ela passou vinte e três, vinte e quatro anos como ACT. Com a consciência que eu tenho, eu não vou passar isso, se eu passar por isso eu vou estar lá brigando, já estou, estou brigando por isso, pelos nossos direitos, não é porque eu acho que é bonito estar lá brigando, eu por mim é muito mais tranquilo, muito mais satisfatório estar aqui, não queria estar lutando

socialmente, mas tem alguém que está criando guerra com a gente enquanto população, então já que a gente está nessa guerra eu vou lutar assim.

1: Você tomou a frente praticamente nessas três escolas; houve alguma reação por parte da estrutura administrativa da escola por você ser ACT?

2: É, assim, eu acho que o sindicato está muito forte, aqui a gente tem muito direito né, não tem, que o sindicato é a partir do ponto que eu era representante do sindical quando tinha reunião eu ia e saía e ninguém falava nada, teve algumas vezes que eles pediram pra mim não ir e eu falei “não, eu vou porque isso é mais importante que o nosso trabalho”. Porque se não tiver aquilo, não vai ter isso aqui, se não tiver organização sindical, se não tiver os nossos direitos, a gente vai acabar não tendo nem escola pra dar aula, eu me posicionei sempre em qualquer reação contra, eu consegui remediar com a conversa, teve alguma resistência, principalmente nessa escola, que era mais seguir a cartilha da prefeitura, aqui teve algumas reações com alguns colegas que não querem fazer greve, teve até um afastamento de uma professora, não com a minha pessoa, mas com quem estava em greve, teve alguma resistência na escola. Mas 90 por cento era aderir à greve, não participava ativamente mas apoiava o movimento.

1: É muito bacana a resistência por parte de vocês professores. Outra coisa, terminando o assunto sobre greve, enfim sobre as organizações, outra coisa assim que eu vejo bastante na escola é a participação da universidade aqui dentro, vocês tem os estágios, vocês tem o PIBID e o estágio com aproximações dentro da educação física né?

2: Da educação física é, mas tem o estágio em artes, tem pedagogia, tem a aproximação com a UFSC, com a UDESC também.

1: E como que você vê essa aproximação?

2: Pra mim é muito boa, um dos motivos pra eu estar aqui também de eu querer essa escola, além da proximidade com a minha casa, com a facilidade de chegar aqui, é o contato com a UFSC, eu estou fazendo essa pesquisa contigo, estou participando junto contigo, já participei de uma outra de mestrado por estar aqui e já participei de outros quatro TCC esse ano, então vários convites para grupos, “ah, vai lá ver como é e tal, conhecer pessoas diferentes”. Eu orientei estágio, orientei PIBID, então foram várias experiências extras, incomuns na rede e que aqui na escola é muito presente, dá mais trabalho, mas pra formação é muito bem-vinda, eu também entendo que a gente é sobrecarregado no trabalho, então o PIBID, por exemplo, é muito bem-vindo, eles ajudam muito, só em ser um outro adulto dentro da aula ajuda. Às vezes tem algum problema, às vezes eu vou descer pra levar as crianças na direção, alguém machucado ou alguma questão disciplinar, tem outro adulto que

fica lá, que às vezes quando não tem, a gente volta e está um caos, eles assumem algumas aulas e é legal ver a formação, é legal ver um outro professor, ver como a gente se apresenta, assim dá um contraste com a nossa prática, eu sou assim defensor dessa, acho que deveria ter mais pela rede.

1: E você consegue participar das reuniões e o que que vocês falam nessas reuniões?

2: Por acaso, eu consigo participar, se caísse em um outro dia eu não conseguiria, na quarta-feira eu tenho algumas janelas, participo de alguma parte, tem a reunião do PIBID e a reunião do estágio, às vezes eu participo da do PIBID e às vezes do estágio é na mesma hora. A gente trata das questões da escola, da organização da escola, eles falam sempre no começo do estágio, eles falam o contexto da escola, fazem uma análise de conjuntura sobre os planos de cada um que vai aplicar, assim os professores dão algumas dicas e eu, por ser ACT, eu não consigo ser um professor ou orientador oficial do PIBID, porque a prefeitura criou um utensílio com o PIBID e o professor ACT eu não consigo ter um vínculo oficial, eu sou professor voluntário, é, eu não recebo. Tem professor que recebe um dinheiro, o que eu vou receber é um certificado, a minha participação é limitada, a professora efetiva ela tem um dia específico, eu participo dentro do que eu posso.

1: E como você a sua prática pedagógica se modificam a partir que os ‘Pibidianos’, os estagiários propõem em suas aulas?

2: Um pouco, mas eles se inserem na minha prática, de certa forma eles trazem algumas contribuições, mas são pessoas assim bem novas no curso, é até o quinto semestre que se pode fazer o PIBID. Também esse ano não teve desde o começo do ano, foi mais no segundo semestre, eles participaram bastante nas olimpíadas, no dia das crianças, assim, atividades extras, mas o estágio um pouco mais, porque daí eles analisam as nossas aulas, eles fazem relatório da nossa aula, assim, alguém olhando de fora a nossa aula, vê os relatórios, é legal, não sei se chega a modificar a minha aula, não sei se eu mudei alguma coisa por isso, mas ajudou a pensar melhor a aula.

1: Vocês debatem o que está acontecendo na aula de vocês? Tem esse momento de formação com os estagiários ou ‘pibidianos’?

2: O estágio tem mais retorno, o PIBID é que eu não participo de toda a formação, mas não sei dizer, eles fazem uma análise desse semanal do que está acontecendo, que como eles se inserirem mais, assim, porque eles ainda estão começando, a ideia é que cada vez mais eles consigam assumir algumas atividades, assim, seja a professora tem a ideia de fazer, a

professora que coordena eles, ela tem a ideia de fazer o recreio, usar o recreio pra fazer alguma atividade.

2: Os pibidianos assim, de orientar a minha prática eu acho que é com a coordenação, assim mas a gente, como eu estudo muito documentos, meu trabalho está muito embasado no que a prefeitura propõe, no que o estado propõe, a lei do federal, estadual e municipal, então por parte dos estagiários ... eu vejo muito mais despreparo deles do que trazer o conhecimento, o que eu procuro é o professor do estágio, que é um cara mais experiente, a professora que dá aula aqui que é efetiva, mas eu, assim, consigo ter uma relação amistosa com todos eles, eu converso muito e pergunto antes de eles me falarem alguma coisa, eu pergunto, eu entendo que a gente está em formação como todos eles, inclusive esses que são mais velhos, mas a gente está em formação. Então a minha prática eu não digo que ela é assim, porque é a primeira vez que eu estou no fundamental, eu estou aprendendo, sei que tem muito a melhorar, ainda mais tomo ela como uma prática em construção.

1 - Me fala um pouco agora sobre o seu trabalho na escola, especificamente a sua prática pedagógica, e alguns aspectos evidentes no ACT. Ao se deparar com a realidade escolar, qual o sentimento que você teve no início da docência?

2 - Eu sinto muito prazer em estar na escola, eu gosto muito do chão da escola, da quadra, ginásio, pra mim é muito prazeroso porque eu vejo que é um lugar de aprendizagem, de satisfação, de crescimento pessoal. Se eu tivesse menos carga horária e recebesse um pouquinho mais de salário, mais, eu seria muito feliz, muito feliz em ser professor.

1 - Dentro da sua prática pedagógica, quais os conhecimentos que você trata com os seus alunos?

2 - O conhecimento sobre a história e conhecimento crítico sobre a história é o mais importante, então eu apresento, dentro dos conteúdos do ano, relacionando aquilo. Como trabalhar a construção daquela atividade, a gente vai brincar, vai brincar demais, tá brincando do que? Da onde veio isso? Que valores têm aqui, a gente tá competindo, tá cooperando, tá sendo legal com o colega, tá jogando um futebol igual da televisão que os caras se pegam e se batem, se machucam se for preciso, ou estamos jogando um futebol entre amigos, que é por prazer, que eu bato palma para o gol do outro. Conhecimento histórico, no caso do futebol, quando o futebol é competitivo, quando é cooperativo, quando ele machuca, quando ele te dá satisfação, quando ele te dá prazer, seja no atletismo, na ginástica. É o conhecimento que é apropriado ao objeto da Educação Física pela proposta de Florianópolis, que é a cultura corporal de movimento, que é a cultura do corpo historicamente, como surgiu essa cultura e

por que a gente se movimenta do jeito que a gente se movimenta hoje. Quais as opções que a gente tem.

1 - Como você constrói esse conhecimento? Você parte da sua realidade, das dos alunos?

2 - É uma mescla, um pouco deles, um pouco de mim, tem uma frase bem importante do Da Vinci: “como você criou coisas tão importantes?” “Eu me sentei no ombro de gigantes.” A gente não aprende as coisas do nada, a gente aprende com a história. Acho importante que as crianças tenham sua realidade respeitada, mas que elas sejam inseridas na realidade histórica humana, o que aconteceu até agora, eles entrarem em contato e conhecer, saber criticar e escolher.

1 - No início do ano letivo, dentro dessa escola, quais foram os seus desafios?

2 - A burocracia de ser professor no Ensino Fundamental. A gente tem que preencher muito mais coisas, tem o sistema eletrônico, a gente tem que preencher todo dia, os conteúdos, as chamadas, semestral, colocar notas, foi uma coisa que me ocupou bastante tempo. A própria relação com os colegas, quando a gente chega em uma escola onde tem bastante efetivos todo mundo sabe quem tu é, mas tu não sabes o nome de ninguém, tu confundes uma pessoa com outra. As crianças, eu acho que a relação de professor e aluno é uma relação de cativar o aluno para a sua aula, e no começo é complicado, assim, estabelecer uma relação com as crianças, ainda mais crianças que têm a violência tão presente. E a falta de materiais, o que dá pra fazer não é o que eu quero fazer, e o que dá prazer diante da realidade da escola, aqui no caso, a falta de uma quadra coberta, a falta de uma sala apropriada para a aula de Educação Física que não tem. Acabei me apropriando do auditório, foi curioso nessas últimas semanas, como eles utilizaram, eles usaram o ginásio para os eventos e as pessoas vinham me perguntar se eu iria usar o auditório, já é um espaço que está se consolidando como um espaço da Educação Física.

1 – Você, desde 2015, está entrando todo ano em uma escola. Como é a tua relação com os professores?

2 - É curioso que eu sou jovem e tenho cara de ser mais jovem do que eu sou, geralmente eles pensam que eu acabei de sair da graduação, acabei de começar, aos poucos eu vou contando minha história, minha relação com a Educação, vou mostrando que tenho muito conhecimento, porque eu adoro ser professor, realmente eu estudo isso, vivo isso, o respeito vai sendo construído aos poucos, no começo eles acham que eu sou bem moleque. Eu gosto de conversar, tem alguns professores que não vão para as salas de professores, não se inserem no grupo, eu me insiro bastante no grupo, tenho bastante amizade já aqui, nas outras escolas

sempre fui bem querido por todos, eu acho engraçado que me apresento pelo meu nome, e rapidamente eles estão me chamando pelo meu apelido. Eu gosto disso, o ambiente da escola proporciona isso, gosto de ir na sala de professores tomar um café, uma água, conversar, já trabalhei em outros lugares que não era assim.

1 - Desde que você começou a dar aula, quais foram as mudanças na tua vida profissional?

2 - Organização. Quando a gente é jovem, a gente tem um pouco menos de obrigações, disciplina. Hoje, eu chego em qualquer lugar, eu acho muito estranho chegar em um lugar e não começar no horário, às vezes vou no evento, por exemplo, fui na escola de música do meu filho e deu 7 horas, era 7h e não começou, eu achei muito estranho porque para mim, hoje com a aula, começa 7:45 é 7:45, vai acabar 8:30, é 8:30, não acaba 8:27, não acaba três minutos antes, porque a gente fica ocioso, ao mesmo tempo eu não consigo me organizar para tocar música, pintar, ler coisas fora do trabalho. Me deu disciplina, mas me deu menos tempo também, enquanto estudante eu era menos estressado, mais criativo, menos responsável, eu acho que era isso. Mas cada vez parece que sobra menos tempo, eu espero diminuir minha carga horária para conseguir estudar, eu não vou ter um tempo pra fazer as coisas criativas, de lazer, na verdade, eu quero diminuir para me formar e melhorar na profissão.

1 - Você acha que a Rede propõe isso, busca professores com melhor qualificação, o plano de carreira dá esse retorno para quem tem uma especialização, mestrado, doutorado?

2 - Sim, comparando com as outras redes, sim. A minha cidade natal é bem próxima com as cidades daqui da região. Imbituba, Paulo Lopes, São José, Palhoça e Florianópolis, são cinco cidades que eu conheço bem. Dessas, quem mais valoriza é Florianópolis, aqui você tem uma formação continuada fixa, que tem a formação de qualidade. Que dá licença para os professores irem fazer mestrado e doutorado. A rede valoriza, dentro da realidade. Acho que ela poderia valorizar mais.

1 - Qual a tua relação com a professora efetiva?

2 - Ela é uma professora que tem uma experiência grande na área, ela fez mestrado. Eu entendo que o conhecimento que ela tem, eu preciso. Ao mesmo tempo em que eu sei que eu tenho conhecimentos que ela não tem, ela tem todo meu respeito, admiração. Eu busco bastante conversar com ela, no início do ano pra estabelecer o cronograma do ano, eu pedi dicas pra ela, ela me passou documento da escola, é uma pessoa bem solícita, é uma grande companheira de trabalho.

1 - Como acontecem essas conversas?

2 - Meio que na informalidade, a gente não tem um momento específico. Na hora do recreio, na hora que chega em casa, manda e-mail um para o outro, no WhatsApp.

1 - Como é o teu deslocamento?

2 - Eu moro relativamente perto da escola, 3/4 kms, venho sempre de carro, de ônibus é quase impossível de vir, porque demoraria 40 minutos. No ano passado, quando eu comecei a dar aula em duas escolas, eu não tinha carro, eu ia de ônibus, ficava muito cansado, levar a mochila para um lado, para outro, almoçava e já saía correndo para outra escola. Esse ano eu venho de carro ou bicicleta, geralmente de carro, porque eu levo meu filho na creche, como é no meio do caminho fica bem conveniente.

1 - E quando você vai para a escolha, você procura localizar as escolas que estão perto da sua casa?

2 - Esse é o principal ponto de escolha, é a localização da escola.

1 - A rede oferece vale alimentação?

2 - Eles dão vale, 40 e 30 horas são vale alimentação e 20 horas é auxílio lanche, só os dias que a gente trabalha. Sábado e domingo não conta, se tem férias não conta. Muitos professores trazem a comida e almoçam na sala dos professores. Eu, esse ano não trouxe, ano passado eu levava, sempre procurei alguns restaurantes que estão com o orçamento dentro desse vale, daí almoço aqui em volta e também, pelo meu horário, segunda eu não trabalho, terça eu começo às 13 horas, consigo ir em casa, quarta já não consigo, quinta eu tenho uma janela um pouco maior no meio dia e pra mim é bom, que eu consigo pegar o meu filho na creche, sexta eu saio meio dia e vou almoçar em casa.

1 - Qual é o principal empecilho de ser professor ACT?

2 - Não permanecer na escola, porque, por exemplo, eu gostei das duas creches no ano passado, poderia ficar nas duas, gostaria de ficar 40 horas em qualquer uma. Esse ano eu gostei daqui, gostei da escola que estava no começo do ano, o que eu não queria é esse processo de sair e não saber onde eu vou ficar, fora que janeiro eu não recebo, é uma insegurança extrema.

1 - A sua esposa é professora ACT, ela não conseguiu vaga esse ano, nem ano passado, como é isso pra ti?

2 - Para mim é razoavelmente ruim, para ela é extremamente ruim. A gente teve um filho, ela parou de trabalhar, a nossa família ajudou um pouco para ela ficar em casa, depois disso ela não conseguiu mais emprego. Isso aí traz uma falta de dignidade para ela, ela se sente muito impotente socialmente, imagina que o dinheiro para ela fazer tudo na vida dela sou eu que dou, ela está em situação meio depressiva, ela já foi no posto, tentou no SUS, mas

não conseguiu muito bem, ela está bem triste. Quando ela pegou agora esse um mês, ela ficou muito feliz, mudou o humor dela, estava com vários problemas de pele, hormonal, com uma íngua no pescoço, em um mês de trabalho passou tudo, ela ficou curada, ela ia todo mês no posto e eles não sabiam o que ela tinha, sabe, era desgosto, desânimo, para mim é bem ruim porque acaba que eu tenho que dividir o salário, que não é muito com três, só eu que sustento a casa, mas para ela emocionalmente é muito ruim. Para mim o ACT é algo que vem me perseguindo, que a minha mãe passou vários anos, que eu estou passando, que a minha companheira vem passando e eu vejo vários colegas, esse ano teve 500 inscritos para a prova, é uma demanda muito grande de gente, com várias classes vagas, eles não estão efetivando as pessoas, eu sinto na pele o que é ser ACT. A minha mãe, quando foi averbar o tempo de serviço de 24 anos, voltou para 18, porque foi perdendo licença maternidade, férias, de 24 anos que ela trabalhou, ela perdeu 6. Fora essa tensão toda, eu estou há 4 anos, ela ficou vinte e poucos anos, imagina. Que sistema desumano.

1 - Uma coisa que notei é que você, em 2015, trabalhou 3 meses em uma escola, 2009 trabalhou um mês, sua esposa esse ano trabalhou um mês...

2 - É uma relação quase que de desespero, tanto da rede como nossa, a gente precisa trabalhar e eles precisam de alguém para estar ali, mas a gente quando entra um mês não tem condições de se inserir na unidade com qualidade, a unidade não tem a resposta que um profissional deveria ter, porque a gente não conhece a realidade. Se ano que vem eu pegasse um mês na escola que eu já estou é uma coisa, agora igual a minha companheira, que pegou aula em uma unidade que ela nem sabia que existia, ela não conhece a comunidade, não conhece os professores, não conhece o plano político pedagógico, não conhece as crianças. É uma situação meio que de desespero, do profissional que quer estar ali e da escola que tem que ter alguém ali e não tem alguém com a qualidade que deveria.

APÊNDICE E - Roteiro de observação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE
E PRÁTICA EDUCATIVA

PROJETO DE PESQUISA: “O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA”.

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 F - Transcrição de observação

Escola: Oliveira

Data da observação: 07/11/2018

Início: 8:00

Término: 12:00

Observação 2

Novamente subo o morro em direção à escola, e é possível perceber a organização de tudo que vejo enquanto caminho. Pessoas adultas se dirigindo aos seus afazeres, decidindo para onde caminhar e porque caminhar para tal destino. Já os pequenos caminham para algo obrigatório, que está constituído dentro de leis da nossa sociedade.

A escola é incessante, não para. Antes de bater o primeiro sinal, chegam pessoas das mais variadas áreas de Florianópolis na instituição, pais entram e deixam seus filhos confiando que a escola é o local em que os alunos devam estar.

A todo o momento, vejo as pessoas que estão dentro desta instituição, trabalhando para dar subsídios aos que adentram. Logo que cheguei pela manhã, a diretora estava no corredor, tomando conta dos alunos para que estes não ficassem no corredor e se dirigissem às salas de aula. O sinal tinha recém batido. A diretora fica neste momento, pois o pessoal da secretária chega às 08h00min. Isso se dá a partir da organização administrativa da escola.

O professor chega às 08h30min e se dirige para a sala do terceiro ano. Os alunos são inquietos e o professor só consegue a atenção deles através de gritos. O dia está nublado, mesmo com uma pequena garoa ('acho que esta será a única aula fora'). O docente possui um vasto repertório motor e cognitivo de atividades, ele consegue executá-las com muita facilidade. As aulas de Educação Física do terceiro ano continuam com o atletismo e o tema da aula será lançamento. O professor faz a relação do que já foi trabalhado com os alunos sobre o atletismo e, depois todos se dirigem para a quadra. Assim que subimos a rampa para o acesso à sala de material da Educação Física, o docente pede para que os alunos levem o material que irá ser utilizado na aula de hoje. Na hora que os alunos chegam à quadra, pegam as bolas e começam a brincar com elas. Neste momento, o professor os chama e a organização se dá aos gritos para tentar trazê-los para o círculo e fazê-los prestar atenção na explicação. O professor, aos gritos, explica a atividade do dia e a mecânica dos movimentos a serem executados; enquanto alguns fazem, outros ficam dispersos, tentando acertar a cesta de basquete e correndo com as bolas.

A aula de Educação Física é interrompida por causa da chuva, obrigando todos a voltarem para a sala de aula. Na volta à sala, o atletismo continua com uma explicação sobre força e como ela se constitui no movimento do lançamento. Um aluno levanta a mão e questiona o professor se não haverá aulas de esportes. O docente responde que o planejamento anual da disciplina, depois do atletismo, será com esportes (pré-desportivos). A aula termina e o professor se dirige para a sala de professores.

Na hora da atividade, o professor relata que fez seu Trabalho de Conclusão de Curso pensando na sua atuação como docente, pesquisando sobre documentos da rede, a partir de uma visão marxista. Como o docente é professor-supervisor do PIBID, ele destaca a dificuldade dos alunos-bolsistas sobre o atletismo, pois muitos não têm domínio sobre o esporte. Neste dia, como em toda semana acontece, a reunião na terceira aula era sobre o PIBID, e também sobre a semana da criança, que aconteceria nos dias oito, nove e dez de novembro. O professor-supervisor teve a ideia de fazer brincadeiras com os alunos, dividindo os anos iniciais em grupos, para se dividirem entre as atividades Yoga, Mímica e Dança. A preocupação de todos era que, se chovesse, não haveria local para fazerem as atividades de esportes, o que ficou de fora em princípio. Ao final da reunião, o professor pede para que os alunos do grupo comecem a leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para iniciarem o debate na próxima semana.

Na quarta-feira, o docente tem oito aulas durante o período diurno. No total são nove turmas de ensino fundamental anos iniciais, com três aulas semanais cada. “É muita gente (alunos e turmas), acho que teria mais qualidade se não tivesse muitas turmas” (Professor).

Nas aulas do quarto ano, o professor explica os motivos de os alunos ficarem em sala de aula (por causa da chuva). A turma, como já visto no primeiro dia de observação, é muito barulhenta, não deixando o professor explicar a proposta para a aula.

“Senta na cadeira. Hoje vocês têm que ser alunos exemplares” (Professor).

Alguns alunos pedem futebol, e uma aluna responde “Toda aula a gente joga Futebol”. O professor mostra, no celular, um jogo de futebol em sala de aula, no qual as carteiras formam o campo de jogo para tentar acalmar os alunos.

Na hora da chamada, alguns alunos ficam brincando de dar socos uns na mão dos outros, se levantam, falam alto e saem correndo pela sala. Um aluno, José, que falou palavrões na aula passada, não para quieto e não respeita o professor.

O jogo do silêncio é a primeira atividade da turma. Os meninos questionam o fato de só as meninas irem, mas não procede o questionamento, pois tanto meninos quanto meninas estão indo. Depois, acontece o jogo da percepção, em que um aluno vai pra fora da sala e os

demais trocam de lugares, depois este que estava fora volta e tenta descobrir quem trocou de lugar. No momento em que uma menina acerta quem trocou de lugar, os meninos a vaíam.

Outra professora intervém na aula, para entregar o bilhete da semana da criança; ela pediu autorização para o professor.

“Eu queria explicar um monte de coisas, mas vocês não deixam, com vocês é sempre o plano B, vocês complicam” (Professor). Ele diz isso em relação à proposta inicial, que continha o jogo de futebol. Depois disso, o professor separa a turma em dois grupos e inicia o jogo da força.

O professor relata que, nos anos iniciais, trabalha jogos pré-desportivos, principalmente ginástica e atletismo.

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE E
PRÁTICA EDUCATIVA**

Florianópolis, _____ de _____ de 20__.

Estamos realizando um estudo para construção de uma pesquisa intitulada:

Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Destacamos que todas as etapas da pesquisa estão pautadas na Resolução 466/2012, de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Você receberá uma via deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivos do Estudo:

OBJETIVO GERAL.

Compreender a relação dialógica entre a experiência e o processo de construção da identidade de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Identificar nas experiências dos professores de Educação Física da RMEF elementos que marcaram o processo de construção de suas identidades;

Identificar a relação dialógica entre a cultura escolar da RMEF e a identidade dos professores de Educação Física efetivos e em início de carreira na instituição que trabalha;

Compreender de que maneira a narração das experiências de professores de Educação Física da RMEF podem contribuir na construção de sua identidade;

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. Também incluímos como instrumentos de pesquisa um questionário para entender a construção da sua prática educativa no contexto escolar.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

De acordo com o Item IV. 3b) da Resolução 466/2012 do Conselho nacional de saúde, observamos que os instrumentos utilizados na pesquisa não destacam riscos à sua saúde decorrente do aceite da sua participação. Contudo, entendemos que ao preencher o questionário, responder as perguntas da entrevista e permitir a observação sobre a sua prática educativa, algum constrangimento pode aparecer por haver um “sujeito estranho” no seu contexto de trabalho. Para reduzir esse possível constrangimento, o pesquisador irá buscar não interferir no contexto, mantendo distância sobre os objetivos observados. A manutenção do pesquisador na escola irá contribuir para que os sujeitos possam observá-lo como “mais um nativo” na cultura, portanto irá reduzir os olhares “atravessados” sobre os intrusos da pesquisa. Mesmo com a pesquisa não ofereça risco a sua saúde, deixamos claro que a sua participação será fomento para a construção de dados para a produção de conhecimento. Neste caso, manteremos o seu anonimato para evitar todo e qualquer constrangimento no processo analítico e no alcance acadêmico que a pesquisa terá.

Você receberá via da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, à seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

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 466/2012 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. Esclarecemos que a participação é voluntária e não haverá retribuição financeira ao aceite da sua colaboração nesta investigação.

6) Garantia de ressarcimento:

De acordo com o IV. 3 g e h da Resolução 466/2012 do Conselho nacional de saúde, garantimos o ressarcimento das possíveis despesas e danos aos participantes, em decorrência dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

7) Contatos e Questões:

(48) 99924-9600

Professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição

Campus Reitor João David Ferreira Lima

Florianópolis - Santa Catarina - Brasil

CEP: 88040-900

8) Endereço do Comitê de ética e pesquisa com seres humano da UFSC:

Universidade Federal de Santa Catarina

Pró-Reitoria de Pesquisa

Prédio Reitoria II

R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC

CEP 88.040-400

Contato: (48) 3721-6094

cep.propesq@contato.ufsc.br

Professor Doutor Victor Julierme Santos da Conceição
(COORDENADOR DA PESQUISA)