



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

DARLAN DA SILVA

**A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS-SC**

FLORIANÓPOLIS

MAIO/2021

DARLAN DA SILVA

**A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS-SC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Sociologia e História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição

Florianópolis

Maio/2021

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

da Silva, Darlan
A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS-SC / Darlan da Silva ; orientador, Victor
Julierme Santos da Conceição, 2021.
153 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, , Programa de Pós-Graduação em Educação,
Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Socialização. 3. Socialização Docente. 4.
Educação Física Escolar. I. Julierme Santos da Conceição,
Victor. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Darlan da Silva

**A Socialização Docente de Professores de Educação Física em uma Escola da Rede
Municipal de Ensino de Florianópolis-SC**

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

Prof. Dr. Víctor Julierme Santos da Conceição
Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC)
Orientador

Prof. Dr. Francisco Emílio de Medeiros
Universidade Federal de Santa Catarina (DEF/CDS/UFSC)
Examinador

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS)
Examinador

Prof. Dr. Jaison José Bassani
Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/DEF/CDS/UFSC)
Examinador

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/EED/CED/UFSC)
Suplente

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. Amurabi Pereira de Oliveira
Coordenador(a) do Programa

Prof. Dr. Víctor Julierme Santos da Conceição
Orientador

Florianópolis, de 2021

Dedico esta dissertação:

A todos os professores e professoras que lutam por uma educação de qualidade e se dedicam à nobre arte de ensinar!

Aos pesquisadores de todas as ciências que produzem conhecimento para o progresso da humanidade;

Aos meus filhos; Enzo e Luca.

AGRADECIMENTOS

Após um longo caminho percorrido, carregado de muitos desafios e superações, encontros e desencontros, encantamentos e frustrações, chegou a hora de concluir uma etapa tão importante de minha vida, e com isso gostaria de agradecer a todos aqueles que de alguma maneira marcaram esse momento de imenso prestígio.

Portanto agradeço imensamente a Melissa, minha companheira, mãe de meus dois filhos, Enzo e Luca que me fazem muito feliz. Obrigado por estar sempre ao meu lado, me dando forças e esperanças para superar os momentos mais difíceis da vida.

Agradeço especialmente ao meu orientador, professor Victor, por todo apoio e todo carisma oferecido, sua sensibilidade no reconhecimento das minhas dificuldades fez com que este trabalho fosse concluído.

Além disso, sou extremamente grato por fazer parte do grupo GEPPICE. Obrigado pela parceira e por tanto aprendizado que me foi proporcionado, vocês são parte integral deste trabalho. Gostaria de agradecer por todas as amizades que construí por meio deste grupo, em especial aos meus amigos Sergio (Mano), Andresa, Leonardo Moraes, Leonardo Rocha, Guilherme Dutra, Guilherme Viana, Gilmar, Vitor Gonçalves e claro, ao meu orientador Victor Julierme e ao professor Francisco (Chico). Obrigado por fazerem parte desta etapa e por todo apoio e companhia oferecido.

Agradeço aos meus familiares, por toda força e motivação.

E quero agradecer também a todos os amigos que tenho em vida, pela boa amizade e companhia e pelos momentos de alegria e descontração. Em especial aos meus compadres, Fabiele Rizzon e Guilherme Magalhães. Vocês foram muito importantes durante esta jornada, obrigado por todo apoio e parceria.

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar "Como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física em uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC". Neste sentido, formulamos os seguintes objetivos: GERAL; "Compreender o processo de socialização docente de professores de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC." ESPECÍFICOS: "1. Compreender a trajetória dos professores de Educação Física no processo de ingresso na carreira docente e como se constituem no processo de socialização docente na escola; 2. Compreender como a Socialização docente articulada a cultura escolar influencia na construção do trabalho docente dos professores de Educação Física." Como decisão metodológica, realizamos um estudo de caso em uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Florianópolis-SC. Os colaboradores deste estudo foram dois professores de Educação Física, selecionados a partir da participação espontânea. Para o processo de coleta de dados utilizamos diário de campo, entrevista semiestruturada, observação e análise documental. Os dados coletados foram destinados a construir o entendimento sobre o processo de socialização docente que constitui a carreira docente e a realidade do trabalho dos professores desta unidade de ensino, buscando identificar elementos que influenciam os professores de Educação Física no processo de construção da sua identidade docente, bem como na construção do seu trabalho pedagógico. Nas considerações transitórias expomos uma série de fatores atrelados ao processo de socialização docente que influenciam diretamente o desenvolvimento do trabalho docente dos professores de Educação Física, assim como, a construção de suas identidades profissionais. Estes fatores perpassam por questões que rememoram a trajetória destes professores, desde os cursos de formação até o momento de constituição na carreira docente, como também, fatores de precarização do trabalho docente, das instalações e espaços físicos para a realização das aulas de Educação Física, isolamento profissional e fatores macroestruturais que afetam significativamente o trabalho destes professores.

PALAVRAS-CHAVE: Socialização, Socialização Docente, Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This research seeks to investigate "How is the process of socialization of teachers of Physical Education teachers in a school unit of the Municipal Education Network of Florianópolis-SC". In this sense, we formulate the following objectives: GENERAL; "Understand the process of teaching socialization of Physical Education teachers at a school in the Municipal Education Network of Florianópolis-SC." SPECIFIC: "1. Understand the trajectory of Physical Education teachers in the process of entering the teaching career and how they are constituted in the process of teaching socialization at school; 2. Understand how the teaching socialization articulated the school culture influences the construction of the teaching work of Physical Education teachers." As a methodological decision, we conducted a case study at a school in the municipal education system in the city of Florianópolis-SC. The collaborators in this study were two Physical Education teachers, selected based on spontaneous participation. For the data collection process, we used a field diary, semi-structured interview, observation and document analysis. The data collected were intended to build understanding about the teaching socialization process that constitutes the reality of this teaching unit, seeking to identify elements that influence Physical Education teachers in the process of building their teaching identity, as well as in the construction of their work pedagogical. In the transitional considerations, we expose a series of factors linked to the teaching socialization process that directly influence the development of the teaching work of PE teachers, as well as the construction of their professional identities. These factors run through issues that recall the trajectory of these teachers, from the training courses to the moment of constitution in the teaching career, as well as factors of precariousness of the teaching work, the facilities and physical spaces for the realization of PE classes, isolation professional and macro-structural factors that significantly affect the work of these teachers.

KEYWORDS: Socialization, Teacher Socialization, School Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem de satélite de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis- SC.....	59
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Levantamento total das produções em cada local de busca.....	43
Quadro 02: Produções analisadas nos Periódicos da Educação Física.....	43
Quadro 03: Produções analisadas no Banco de Teses da CAPES.....	44
Quadro 04: Dados das Características dos Professores de Educação Física.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação

NEPEF - Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física

IC - Iniciação Científica

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

GEPPICE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa, Identidade Docente e Cultura Escolar.

EF - Educação Física

CED - Centro de Ciências da Educação

ACT - Admissão em caráter temporário

RME – Rede Municipal de Ensino

RMEF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. PROBLEMA E OBJETIVO DE PESQUISA	13
2.1 PROBLEMA DE PESQUISA	13
2.2 OBJETIVO GERAL:	13
2.3 ESPECÍFICOS:	14
3. REFERENCIAL TEÓRICO	14
3.1 SOCIALIZAÇÃO: um diálogo a partir de PETER L. BERGER & THOMAS LUCKMANN	14
3.2 SOCIALIZAÇÃO DOCENTE: um diálogo a partir da sociologia das profissões	24
3.2.1 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: uma construção identitária por meio do trabalho	26
3.3 CULTURA E CULTURA ESCOLAR: elementos constituintes do processo de socialização.	30
3.3.1 CULTURA: um debate a partir de Marilena Chauí e Edgar Morin	31
3.3.2 Cultura Escolar: divergências e ambiguidades	38
3.4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE ENTRE OS ANOS DE 2010 A 2019	44
3.4.1 SITUANDO A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	47
4. DECISÕES METODOLÓGICAS	54
4.1 COLABORADORES DA PESQUISA	57
4.2 PALCO DE INVESTIGAÇÃO: análise da conjuntura escolar	59
4.2.1 Caracterização da Comunidade ao entorno da Escola	59
4.2.2 Composição Estrutural	59
4.2.3 Descrição Estrutural da Unidade Escolar	60
4.2.4 Mapa dos espaços físicos utilizados para as aulas de Educação Física:	61
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	62
4.4 PROCESSO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	65
4.5 VALIDEZ INTERPRETATIVA	66
4.6 CUIDADOS ÉTICOS	67
5. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	68

5.1 PERCURSO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOCENTE.	70
5.2 TRABALHO DOCENTE: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE E A CULTURA ESCOLAR.	84
6. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	102
7. REFERÊNCIAS	106
8. APÊNDICES	111
8.1 APÊNDICE A- Carta de apresentação do pesquisador.	111
8.2 APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.	112
8.3 APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.	115
8.4 APÊNDICE D - Roteiro de observação	117
9. ANEXOS	118
9.1 ANEXO A - Encaminhamento da secretaria municipal de educação para escola autorizar a entrada do pesquisador no Campo de investigação	118
9.2 ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética.	121
9.3 ANEXO C – Transcrição das Entrevistas	123
9.3.1 Entrevista com prof. Roger 27/04/2020	123
9.3.2 Entrevista com prof. Lília 01/05/2020	129
9.4 ANEXO D – Diário de Campo	137

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC) e encontra-se sob a linha de pesquisa Sociologia e História da Educação. Como tema norteador do presente estudo, apresentamos “O Processo de Socialização Docente de professores de Educação Física em uma Escola de Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC”.

No processo de elaboração e aproximação com o tema de estudo, passamos apresentar alguns elementos que contribuíram para a formulação do problema de pesquisa. Elementos estes que assumem importância durante a minha formação inicial no período de graduação em Educação Física quando iniciei minha participação como bolsista de iniciação científica (IC) no Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física (GPOM¹) na UFSC, atualmente denominado como GEPPICE, Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa, Identidade Docente e Cultura Escolar. Após um ano de envolvimento no grupo como bolsista, participando de debates e pesquisas relacionadas ao trabalho docente de professores de Educação Física, construímos um projeto guarda-chuva, intitulado; “O Trabalho Docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis- SC: Construção da Identidade e do Fazer Pedagógico de Professores de Educação Física”, onde buscamos compreender a construção da identidade docente e a prática educativa dos professores de Educação Física, partindo da socialização constituída no emaranhado cultural que envolve a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.

Por meio desse projeto guarda-chuva, fui capaz de desenvolver a construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ² este movimento de iniciação a pesquisa, favoreceu uma aproximação ainda maior com os debates relacionados ao Trabalho Docente e o professor

¹GPOM (Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física) é um grupo de estudos advindo de professores da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC que discutem e pesquisam a formação de professores de Educação Física. Atualmente encontra-se presente na Universidade federal de Santa Catarina (UFSC) juntamente ao NEPEF (Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física) criado no início dos anos 1990 pelo Professor Dr. Elenor Kunz. Atualmente o NEPEF é coordenado composto por dois grupos que difundem suas atividades acadêmicas: o GPOM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Docente e Prática Educativa e o SE-MOVIMENTAR - Grupo de Estudos do Se-Movimentar; UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

² TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) construído durante a minha inserção enquanto bolsista PIBIC no último ano de graduação onde procurei investigar como uma professora de Educação Física de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC constrói a sua prática educativa com base no processo de socialização entre o trabalho docente e o emaranhado da cultura escolar.

de Educação Física, neste mesmo período, após a conclusão do TCC, desenvolvi o problema de pesquisa desta dissertação.

No segundo semestre de 2018, concluí o curso de Educação Física – Licenciatura na UFSC, e no mesmo ano reingresso na mesma instituição como mestrando no Programa de Pós-Graduação no Centro de Ciências da Educação CED/UFSC, inserindo-me na linha de pesquisa, Sociologia e História da Educação com a temática que embasa este projeto, mas que ao longo do processo foi sendo modificada e adaptada conforme as exigências que apareceram no decorrer deste percurso.

A iniciativa de pesquisar sobre os processos de socialização que envolve o professorado da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, parte de uma série de questionamentos vivenciados dentro do mundo acadêmico enquanto estudante de graduação, onde pude vivenciar momentos conflitantes de incertezas em relação ao “ser professor”, principalmente no que tange a prática docente do professor de Educação Física, em meio a tantos debates antagônicos sobre as perspectivas que a disciplina tende a se consolidar, sua carência de identidade e até mesmo de sua definição de objeto de estudo. Questões estas que parecem não estar esclarecidas para muitos dos estudantes e futuros professores de EF, e nesse movimento me incluí como um sujeito vivente dessas inquietações, que aos poucos foi me colocando em um estado de ansiedade e desconfiança, fazendo-me refletir sobre minha atuação na carreira docente. Minha maior interrogação era de como definir a minha prática educativa, em que direção eu seguiria, que concepções de ensino irei aderir, o que a realidade do cotidiano escolar me dirá em relação a tudo isso, que postura irei tomar em frente a tantas incertezas?

Neste sentido, compreendemos a partir de Mills (1969) que estes questionamentos se fazem presente no movimento de “imaginação sociológica” na qual procuramos recorrentemente compreender o mundo ao nosso redor. No entanto, muitas vezes apresentamos dificuldades de compreender uma série de processos que vão além da nossa experiência individual. Não somos capazes de compreender a totalidade do que nos cerca e frequentemente sofremos de “perturbações pessoais” conforme assinala Mills (1969, p. 14). São perturbações que “[...] ocorrem dentro do caráter do indivíduo e dentro do âmbito de suas relações imediatas com os outros; estão relacionadas com o seu eu e com as áreas limitadas da vida social, de que ele tem consciência direta e pessoal”. Sendo assim, considero esclarecedor uma passagem de Mills (1969, p. 09) que diz o seguinte:

Hoje em dia, os homens sentem, frequentemente, suas vidas privadas como uma série de armadilhas. Percebem que dentro dos mundos cotidianos, não podem superar suas preocupações, e quase sempre têm razão nesse sentimento: tudo aquilo de que os homens comuns têm consciência direta e tudo o que tentam fazer está limitado pelas órbitas privadas em que vivem. Sua visão, sua capacidade, está limitada pelo cenário próximo: o emprego, a família, os vizinhos; em outros ambientes, movimentam-se como estranhos, e permanecem espectadores. E quanto mais consciência tem, mesmo vagamente, das ambições e ameaças que transcendem seus cenários imediatos, mais encurralados parecem sentir-se.

No entanto, pensamos que a partir destas perturbações torna-se sugestivo levarmos em consideração as nossas limitações para a compreensão da realidade, e ao desenvolver uma “imaginação sociológica” torna-se possível estabelecer conexões mais amplas entre a noção de indivíduo e sociedade, considerando que não basta apenas enxergar o mundo a partir de nossas experiências pessoais, mas sim considerar as inúmeras variáveis que influenciam o nosso próprio lugar na história.

Dito isto, no primeiro semestre de 2019 ingresso numa Escola de educação básica do município de Florianópolis como professor de Educação Física em caráter temporário, professor ACT. Diante de muitas indagações e reflexões, e no próprio movimento de adaptação ao ambiente escolar, vivenciei diversas situações que o professor iniciante costuma atravessar e que se caracterizam por diversos fatores, desde a falta de materiais e espaço pedagógico, como dificuldades em planejar e refletir suas aulas, o limitado apoio dos professores experientes, da própria direção e coordenação pedagógica e uma série de tensões e desafios dos acordos e negociações com os alunos. Para Wittizorecki (2001), essas contradições que os professores enfrentam as contingências e o caráter dinâmicos de eventos, representações e comportamentos do universo escolar contribuem para que se construa uma noção do real do que se espera no ingresso da carreira docente.

Diante desses conflitos, vivenciei momentos distintos de socialização na instituição escolar que lecionei. Desde reuniões pedagógicas, encontros e diálogos com os docentes na sala dos professores, momentos de festas e confraternizações, conversas informais e demais contatos com os sujeitos que se fazem presentes no cotidiano da instituição. Neste movimento de socializar com os membros que compõem a instituição escolar, foi possível construir um olhar mais realista da carreira docente e do cotidiano escolar, percebendo uma série de elementos que perpassam por diferenças ideológicas entre os docentes e os grupos formados pelos sujeitos que apresentam alguma proximidade nas maneiras de pensar e agir. Além disso, pude perceber conflitos internos e externos que afetam a unidade escolar, desde fofocas e intrigas entre os docentes até problemas com familiares de alunos da instituição. Conheci de perto as mazelas

que assombram muitos dos estudantes, as dificuldades que enfrentam no dia a dia, a desigualdade extrema que muitos vivenciam e a dor que muitos sofrem. Presenciei muitos obstáculos que afetam o trabalho docente dos professores de Educação Física, desde a falta de materiais adequados ou em boas condições de uso, até espaços físicos e instalações inadequadas para a realização das aulas de Educação Física. No entanto, compreendo que as mais variadas dificuldades vivenciadas enquanto professor iniciante me possibilitaram a capacidade de refletir e ressignificar minha própria trajetória enquanto docente, instigando-me a compreender melhor os processos de socialização que envolve os professores, em especial os professores de Educação Física na qual fazem parte da minha área de atuação.³

É compreensível que os primeiros anos de atuação são mais difíceis, seja pelas próprias experiências que remetem a docência, ou, seja pelo sentimento de insegurança diante das responsabilidades que devem ser assumidas enquanto docente. Pensamos que o fato de vivenciar a responsabilidade pelo processo de ensino aprendizagem dos estudantes, os acordos e desacordos com a instituição, a postura ética e a tomada de decisão frente às adversidades da escola, geram um sentimento de insegurança e ansiedade, e que só podem ser amenizadas mediante um processo de vivência e de aproximação com este ambiente, articulado a um processo de socialização com o contexto escolar.

Portanto, decidimos investigar os processos de socialização que envolve a realidade do cotidiano escolar de professores de Educação Física, na tentativa de construir um entendimento sobre o processo de socialização docente. Partindo do estudo Frasson (2015) compreendemos que o processo de socialização docente é um fenômeno complexo, articulado com alguns elementos centrais que se correlacionam, como a cultura escolar, a identidade docente e a subjetividade dos sujeitos. Entendo esses processos como indissociáveis das relações estabelecidas entre o sujeito e o seu contexto social.

Sendo assim, compreendemos que os sujeitos que compõem o universo escolar em determinado contexto, apresentam elementos singulares que perpassam pela cultura escolar constituída. Neste sentido, o indivíduo ao ingressar numa unidade específica passa a inter-relacionar com os demais sujeitos, compartilhando do mesmo espaço e função social, e nestes

³Compreendemos que uma dissertação em nível de mestrado é escrita a quatro mãos, pois o orientador tem um papel fundamental para uma boa experiência acadêmica, auxiliando no desenvolvimento da pesquisa como um todo. No entanto, ao falar da minha trajetória acadêmica, decidi que seria razoável escrever em primeira pessoa para situar a localização de quem está expondo determinadas questões. Contudo, assumiremos daqui em diante uma escrita em terceira pessoa, considerando a participação do orientador no desenvolvimento de todo o processo de elaboração desta pesquisa.

momentos o professorado estabelece relações sociais com seus pares, estudantes e demais agentes, realizando constantes acordos e negociações na organização escolar e constituindo suas identidades profissionais. (DUBAR, 2005).

Na tentativa de construir um debate sobre o conceito de socialização, apresentamos uma seção sobre a obra de Peter Berger e Thomas Luckmann “A construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento”. Nesta apresentação, buscamos dialogar com a concepção destes autores sobre o conceito de socialização, aproximando um debate com outros autores que permitem um diálogo com questões relativas ao processo de socialização. Neste sentido buscamos a partir de autores como, Berger e Luckmann (2014) o subsídio para as análises futuras sobre os processos de socialização dos professores de educação física de uma determinada unidade escolar, a fim de compreender este fenômeno, bem como as variáveis que os influenciam.

Nos capítulos seguintes, apresentamos o tema “Socialização Docente” amparado substancialmente nas análises de Claude Dubar (1992, 2005, 2012) que trata dos processos de socialização que remetem ao universo das profissões e do mundo do trabalho. Neste sentido, retomamos algumas compreensões sobre o processo de socialização numa discussão que perpassa pelo campo da socialização profissional, partindo do entendimento que são processos que inscrevem e são inscritos os sujeitos no meio social. Portanto, a noção que entendemos sobre “socialização profissional” não se distingue estritamente da ideia de “socialização docente” o termo “docente” apenas localiza o campo de análise do termo socialização.

Em seguida, construímos um capítulo sobre o tema “Cultura e Cultura Escolar” partindo do entendimento de que a cultura é um dos elementos constituinte dos processos socializadores, e conseqüentemente das identidades sociais e profissionais. Neste sentido, procuramos elaborar uma discussão mais ampla sobre o conceito “Cultura” a partir de minhas leituras de Marilena Chauí em diálogo com as obras de Edgar Morin sobre este mesmo conceito.

Logo após, discorreremos sobre o termo “Cultura Escolar” entendendo que cada unidade escolar comporta um conjunto de significados e sentidos próprios que demarcam sua particularidade em relação às demais instituições de ensino. Cada escola, assim como, qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica, ou seja, a escola comporta um conjunto de significados e comportamentos, desde tradições, rituais, costumes, rotinas entre outras características de que lhe são próprias, construídas no

interior da instituição e que claramente evidenciam o tipo de vida que nela (escola) se desenvolve (PÉREZ GOMÉZ, 2001).

Portanto, com base no referencial teórico construído e na formulação do seguinte problema desta pesquisa: **Como se constitui o processo de socialização docente de professores de educação física em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC?** Buscamos compreender e responder esta problemática apresentando um estudo de caso em uma Escola de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC. No entanto, alguns fatores nos levam a escolher e justificar determinado campo de investigação. O primeiro deles está amparado na representatividade tipológica Molina Neto (2010) que compreende que não há nenhum meio social homogêneo, destituído de uma singularidade particular. Portanto, a localização e a representação dos sujeitos que compõem uma unidade específica caracterizam um caso particular. Neste sentido, compreendemos que existem particularidades em cada unidade escolar do sistema educativo da RME de Florianópolis-SC.

Outro fator que influenciou a escolha pela unidade escolar, que foi palco de investigação desta dissertação, se deu por questões de proximidade e familiaridade com o ambiente a ser estudado, o que facilita os acordos e negociações para a entrada no campo. E por último, o fato de optar por uma instituição escolar pública, permite construir uma pesquisa em um contexto onde os professores estabelecem um maior grau de autonomia pedagógica, apresentando um poder e controle mais flexível e horizontal no interior da escola (MOLINA NETO, 2010).

Em relação às categorias analíticas, apresentamos dois capítulos intitulados: **“Percurso dos Professores de Educação Física no Processo de Socialização Docente; Trabalho Docente: uma Interlocação entre a Socialização Docente e a Cultura Escolar”**. No primeiro capítulo apresentamos o percurso dos professores (Lília e Roger) colaboradores deste estudo, conhecendo suas histórias e as relações que fizeram optar pela formação em Educação Física e conseqüentemente como professores de Educação Física Escolar. Buscamos entender que escolhas levaram estes sujeitos estarem naquele lugar (escola), fazendo o que fazem no seu cotidiano, interpretando e reinventando um movimento de construção de sua identidade.

Na segunda etapa de análise, apresentamos o cotidiano dos professores de Educação Física participante deste estudo elaborando reflexões a partir de suas falas sobre o seu trabalho docente na instituição escolar. As falas dos professores entrevistados tematizam questões que perpassam por uma série de elementos que remetem ao processo socialização docente, que

englobam as relações destes profissionais com o corpo docente e os demais trabalhadores da escola, além destas questões destacamos os pontos de vista dos professores de EF sobre o ambiente de trabalho, as condições estruturais da escola e demais relações que configuraram o cotidiano escolar, Apontamos também, questões sobre a formação continuada e a apropriação da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC concluída no ano de 2016. Neste sentido, apresentamos como que estes professores constroem suas aulas de educação física e de modo estes professores se apropriam da Proposta Curricular do município, além de questões que perpassam sobre o contexto em que estão inseridos e das dificuldades que enfrentam no dia-a-dia na unidade escolar.

Finalizamos o estudo, dissertando sobre nossas considerações transitórias, compreendendo esse momento como algo não acabado, pois não temos intenções de generalizar as análises e aprendizagens descritas neste estudo. Neste sentido, consideramos as singularidades dos sujeitos desta pesquisa, assim como as particularidades das quais estão imerso, desde a cultura que lhe são próprias até suas histórias e percursos que influenciam no movimento de construção identitária e conseqüentemente no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

E por último, apresentamos as referências que subsidiaram a construção deste trabalho e os apêndices e anexos, que ajudam a compreender o processo de organização e desenvolvimento desta pesquisa.

2. PROBLEMA E OBJETIVO DE PESQUISA

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como se constitui o processo de socialização docente de professores de educação física em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC

2.2 OBJETIVO GERAL:

Compreender o processo de socialização docente de professores de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.

2.3 ESPECÍFICOS:

- Compreender a trajetória dos professores de EF entrevistados no processo de ingresso na carreira docente e como se constituem no processo de socialização docente na escola.
- Compreender como a Socialização docente articulada a cultura escolar influencia na construção do trabalho docente dos professores de Educação Física.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 SOCIALIZAÇÃO: um diálogo a partir de PETER L. BERGER & THOMAS LUCKMANN

Neste capítulo, procuramos apresentar a base teórica desta pesquisa a respeito do conceito “Socialização”, buscando construir um diálogo com a obra de Peter L. Berger e Thomas Luckmann, “A construção Social da Realidade” apontando a concepção dos autores sobre este mesmo conceito.

Inicialmente, Berger e Luckmann (2014) retratam que o homem ocupa um lugar peculiar no reino animal, pois diferente dos outros animais, o homem não possui um ambiente específico da espécie, firmemente estruturado por sua organização instintiva e predeterminado pelo seu equipamento biológico. Deste modo, a sua relação com o ambiente é imperfeitamente estruturada por sua constituição biológica, permitindo que o homem se empenhe em diferentes atividades. Sendo assim, o ser humano se correlaciona com o seu ambiente, que é ao mesmo tempo um ambiente natural e humano, decorrente de sua produção. Portanto “[...] a relação do homem com seu ambiente caracteriza-se pela abertura para o mundo” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 68).

Para os autores, o ser humano não somente se relaciona com um ambiente natural particular, mas com uma ordem cultural e social específica, mediatizada pelos outros indivíduos e pelos significados atribuídos a seu cargo. Portanto, o desenvolvimento do homem e grande parte de seu ser biológico, está submetido a uma interferência contínua da variabilidade das formações socioculturais (BERGER; LUCKMANN, 2014). ”Embora seja possível dizer que o homem tem uma natureza, é mais significativo dizer que o homem constrói sua própria natureza, ou, mais simplesmente, que o homem se produz a si mesmo” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 70).

No entanto, a existência humana apresenta um contexto de ordem, estabilidade e direção, se não fosse assim, teriam que possuir meios biológicos necessários para dar ordem e estabilidade à conduta humana. Surge então uma questão apontada pelos autores, de que deriva a estabilidade da ordem humana? A resposta é dada apontando uma possível indicação, que uma dada ordem social antecede qualquer desenvolvimento individual orgânico. Neste caso a ordem social é um produto humano, decorrente de uma progressiva produção humana, em que a sua ordem não é dada biologicamente, e nem resultante de quaisquer generalizações biológicas (BERGER; LUCKMANN, 2014).

Dito de outra maneira, "A ordem social não faz parte da "natureza das coisas" e não pode ser derivada das "leis da natureza". A ordem social existe unicamente como produto da atividade humana" (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 74). Neste sentido, é compreensível contrapor qualquer tentativa de explicação da realidade social em termos de darwinismo social, que atribui a crença na submissão de todos os fenômenos às leis naturais, conferindo a ordem social um forte determinismo, que retira dos homens a sua liberdade individual.

Para Chauí (2008) a cultura é entendida como um elemento do complexo social, tendo um papel fundamental no estabelecimento e na manutenção da ordem social. Neste sentido a autora aponta que durante o século XIX, sob forte influência da filosofia alemã, a ideia de cultura sofre uma mudança decisiva, pois é elaborada na diferenciação entre natureza e história. Neste sentido, essa concepção de cultura começa a ser incorporada pelos antropólogos europeus a partir da segunda metade do século XX, onde a cultura passa a ser entendida como uma ruptura do mundo animal, onde o homem deixar de aderir ao meio como o animal adere, onde a ordem natural e física, regida por leis de causalidade necessárias para o equilíbrio do todo, e as normas de adaptação do organismo ao meio ambiente já não retratam a mesma ordem experienciada pelo homem, que diferente das características dos outros animais, possui a capacidade de relacionar-se por meio da linguagem e do trabalho. (CHAUÍ, 2008).

Neste movimento, a compreensão da existência do homem é concebida como uma forma transcendente de existir, capaz de superar os sinais e dados imediatos da natureza, possuindo a capacidade de determinar e construir o desenvolvimento da sua própria ação, transformando os meios em novos fins, definindo-se como agente histórico (CHAUÍ, 2008).

Como bem exemplifica a autora:

“A dimensão humana da cultura é um movimento de transcendência, que põe a existência como o poder para ultrapassar uma situação dada graças a uma ação dirigida aquilo que está *ausente*. [...] A linguagem e o trabalho revelam que a ação humana não pode ser reduzida a ação vital, expediente engenhoso para alcançar

um alvo fixo, mas que há um *sentido imanente* que vincula meios e fins, que determina o desenvolvimento da ação como transformação do dado em fins e destes em meios para novos fins, definindo o homem como *agente* histórico propriamente dito com o qual inaugura-se a ordem do tempo e a descoberta do possível”. (CHAUÍ, 2008, p. 56-57).

Para Morin (2008) o ser humano é parte de um complexo que comporta instâncias produtoras de natureza, biológica, cultural, social e histórica, compreendendo o homem e o conhecimento produzido por ele “[...] como o produto de interações bioantropossocioculturais.” (MORIN, 2008, p. 25). Deste modo, o autor entende que o homem possui princípios inatos decorrentes de sua constituição biológica, que por si só, não bastam para defini-lo. O ser humano, desde as primeiras experiências no mundo, por meio de processos socializadores, também integra em si princípios socioculturais.

Neste caso, compreendemos que a humanidade e a ordem social não são determinadas unicamente pelas “leis da natureza”, a sociedade e os indivíduos que a compõem constroem mutuamente, compondo seus significados e sentidos. Portanto, entendemos de acordo com Berger e Luckmann (2014, p. 167) que “[...] o indivíduo não nasce membro da sociedade, nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade”.

Deste modo, Berger e Luckmann (2014) apontam que a sociedade é uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, entendida em termos de um processo dialético que perpassam por três momentos distintos, objetivação, exteriorização e interiorização. Em relação a esses processos é importante entendê-los como um fenômeno social que se realiza dialeticamente. Portanto, não se devem compreender esses processos de modo isolados ou por meio de uma determinada sequência, ambas as partes ocorrem simultaneamente, sendo que a análise de apenas um ou dois desses processos torna-se insuficiente. Neste caso, a sociedade e cada uma de suas partes, são caracterizadas por estes três momentos, na qual o indivíduo simultaneamente exterioriza seu ser no mundo e interioriza o mundo social como realidade objetiva. "Em outras palavras, estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade" (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 167).

Em relação a objetivação, compreende-se a partir caráter objetivo da sociedade e dos elementos concretos que constituem a sociedade ou um setor dela como tal, no sentido daquilo que é dado como factual e experimento pelos indivíduos como uma realidade objetiva. “Para os filhos, o mundo transmitido pelos pais não é completamente transparente. Como não participaram da formação dele, aparece-lhes como uma realidade que é dada” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 82). Em outro trecho os autores mencionam a linguagem como um dos

aspectos mais importantes da socialização e conseqüentemente como um elemento potente de objetivação do mundo social.

“[...] a linguagem aparece à criança como inerente à natureza das coisas, não podendo perceber a noção do caráter convencional dela. Uma coisa é aquilo que é chamada, e não poderia ser chamada por um nome diferente. Todas as instituições aparecem da mesma maneira como dadas, inalteráveis e evidentes” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 83).

A exteriorização é um processo que ocorre mediante a participação do indivíduo de exteriorizar o seu ser no mundo. A biografia do indivíduo é entendida como um episódio localizado na história objetiva da sociedade. De qualquer modo, o ser humano no sentido coletivo em participação com os demais, é produto e produtor do mundo social, neste movimento dialético, o homem e o mundo social atuam um sobre o outro reciprocamente.

Sendo assim, Berger e Luckmann (2014, p. 167) apresentam que “na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no curso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade”. O ponto de partida deste processo é a interiorização, isto é, um fenômeno no qual o indivíduo apreende e interpreta um acontecimento objetivo como dotado de sentido. Essa apreensão do outro e do mundo dotado de sentido, ocorre com o fato do indivíduo "assumir" o mundo do outro. Este assumir não se restringe a um processo mecânico de reprodução imediata e de incorporação do mundo do outro, pois uma vez "assumido", o indivíduo pode modificar ou recriar aquilo que compreende, fazendo com que o mundo em que vive, torna-se o seu próprio mundo. Isto pressupõe que partilhamos do mesmo mundo social do qual estamos inscritos, somos capazes de defini-lo reciprocamente.

Portanto, a interiorização que se realiza da subjetividade do outro, torna-se significativa na medida em que é dotada de sentido. Deste modo, o mundo passa a ser significativo como um lugar de interpretações, gestos e comportamentos, fazendo com que o indivíduo assuma “este mundo” como igual aos demais indivíduos que vivem com ele (BERGER; LUCKMANN, 2014). Como bem aponta Frasson (2015), a subjetividade constitui um elemento integrante do processo de socialização, pois de acordo com Berger e Luckmann (2014, p. 169) "não somente vivemos no mesmo mundo, mas participamos cada qual do ser do outro".

Entretanto, o indivíduo só se torna membro da sociedade, após ter realizado algum grau de interiorização. Sendo este o processo pelo qual os autores chamam de socialização, “que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 169). Numa

perspectiva clássica, a concepção durkheimiana sobre o processo de socialização refere-se a uma;

[...] ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destine. (DURKHEIM, [195-?], p. 32, apud MELO; VALLE, 2013, p. 83).

Neste sentido, Melo e Valle (2013) compreende que a socialização nesta perspectiva faz parte de um processo profundamente ligado às ações educativas, que diante de um esforço da sociedade, estabelecem de forma regular e paulatina a conformação dos seus costumes para que se possam viver em harmonia com seus contemporâneos. Como bem apontam as autoras.

O processo de socialização ocorre quando há uma geração de adultos exercendo influência sobre crianças e adolescentes, com o fim de harmonizá-los, adequá-los ao seu grupo social de origem; transmitir todo o patrimônio social é função do processo de socialização, com vistas à promoção social. Socialização é um processo não entregue ao arbítrio individual. Ela se difere nas sociedades segundo seu momento de desenvolvimento [...] (MELO; VALLE, 2013, p. 84).

Em relação ao processo de socialização, amparado em Berger e Luckmann (2014) os autores categorizam duas etapas que inscrevem o indivíduo na sociedade, tais etapas são apresentadas pelos teóricos como; socialização primária, e socialização secundária. Em síntese, a socialização primária, é associada aos primeiros processos socializadores que o indivíduo experimenta na infância, remetendo aos primeiros contatos da criança com o mundo exterior e o convívio com seus semelhantes, que por virtude possibilita a introdução do indivíduo como membro da sociedade. Já, a socialização secundária, remete a “qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 169).

No entanto, é necessário dar à devida atenção a socialização primária, pois ela é identificada como um processo muito mais afetivo, nuclear, um processo responsável pela formação dos primeiros valores éticos morais, difíceis muitas vezes de serem ressignificados. Este processo decorre de uma forte ligação emocional com os outros, constituindo a base do indivíduo, o seu eu íntimo. Conforme esclarece Berger e Luckmann (2014) “É imediatamente evidente que a socialização primária tem em geral para o indivíduo o valor mais importante e que a estrutura básica de toda socialização secundária deve assemelhar-se à da socialização primária” (p. 169).

Neste sentido, Berger e Luckmann (2014) indicam que a socialização primária ocorre em circunstâncias carregadas de um elevado grau de emoção, pois é necessária uma

multiplicidade de modos emocionais, para que a criança se identifique e interiorize os papéis e as atitudes dos outros os tornando seus. Por meio desta identificação e interiorização com outros significados, a criança é capaz de identificar a si mesma, adquirindo uma identidade subjetivamente coerente e plausível. No entanto, todo indivíduo nasce em uma estrutura social objetiva, isto implica um mundo social específico, uma localização social determinada, que estabelece a mediação deste mundo para o indivíduo. Como bem exemplifica Berger e Luckmann (2014, p. 170).

[...] a criança das classes inferiores não somente absorve uma perspectiva própria da classe inferior a respeito do mundo social, mas absorve esta percepção com a coloração particular que lhe é dada por seus pais (ou quaisquer outros indivíduos encarregados de sua socialização primária) [...] Como consequência uma criança da classe inferior não somente irá habitar um mundo grandemente diferente do que é próprio da criança de uma classe superior, mas pode chegar a ter um mundo inteiramente diferente daquele da criança de classe inferior que mora na casa ao lado.

Entendemos que o processo de socialização é, em grande parte, um processo cultural, na qual a cultura age de retorno ao indivíduo a partir da assimilação de valores e regras que delimitam as ações, comportamentos e os modos de ser e agir em uma determinada sociedade. Posto isto, sugerimos dialogar com o conceito de *habitus* construído por Pierre Bourdieu, que o define como, “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 191).

Neste sentido, compreendemos que a noção de *habitus*, se assemelha ao processo de socialização devido ao conjunto de hábitos culturais que influenciam a atuação dos indivíduos em seu meio social. Portanto, ao aproximar o debate dos elementos que integram os processos de socialização primária e secundária desenvolvidos por Berger; Luckmann (2014) apresentamos uma citação na qual Bourdieu estrutura a definição de *habitus* como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, *integrando todas as experiências passadas*, funciona a cada momento *como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65 apud Setton, 2002, p. 62, grifo meu)

A partir da desta citação podemos entender que Bourdieu enfatiza que às experiências passadas dos indivíduos funcionam como uma matriz de percepções, um produto de trajetórias anteriores (SETTON, 2002). Em outro texto Bourdieu assinala “*habitus é também adaptação*, ele realiza sem cessar *um ajustamento ao mundo* que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical” (BOURDIEU, 1983, p. 106 apud SETTON, 2002, p. 62, grifo meu).

De acordo com Valle (2014) o ato de socializar, remete a incorporação do *habitus*, que configura as maneiras de sentir, pensar e agir diante do grupo de origem. Esse processo é legitimamente social, e assegura a adesão subjetiva quanto à participação e reprodução da posição social. Este fenômeno ocorre mediante a incorporação de um mundo, onde as evidências objetivas garantem o consenso e definem o seu destino social.

Entretanto, Berger e Luckmann (2014, p. 173) salientam que “A biografia subjetiva não é completamente social. O indivíduo apreende-se a si próprio como um ser ao mesmo tempo interior e exterior à sociedade”. Sendo assim, há sempre elementos da subjetividade que não se originam na socialização, pois nenhum indivíduo interioriza a totalidade do que é objetivado como realidade em sua sociedade. Isto implica, que a realidade objetiva e a subjetiva não se processa de forma estática, presumindo um ato oscilante na relação do indivíduo com o mundo social objetivo. (BERGER LUCKMANN, 2014).

A socialização primária se consolida quando estabelece na consciência do indivíduo uma identificação com a sociedade pertencente. Este processo ocorre mediante um conjunto de interiorização dos significados que este mundo apresenta, desde normas, valores e disposições que fazem dele um ser socialmente identificável. Deste modo, o indivíduo passa a compreender um conjunto de papéis e atitudes, que possibilitam viver em conformidade com a realidade objetiva de sua sociedade. (BERGER e LUCKMANN, 2014; DUBAR, 2005). Neste sentido, a socialização primária, propicia ao indivíduo a consolidação dos papéis sociais, por meio de modelos predefinidos de condutas típicas e códigos que representam uma determinada ordem social. (DUBAR, 2005).

No entanto, esta interiorização da realidade, da sociedade, e por fim da identidade constituída, não se encerra de uma vez por todas, pois a socialização nunca está acabada, seu processo é contínuo e interminável. Na socialização primária, é construído o primeiro mundo do indivíduo, e este é firmemente consistente, difícil muitas vezes de ser ressignificado. Porém, a socialização não consiste à uma dimensão única, a sua integração no âmbito social e cultural não se sustenta, há um condicionamento inconsistente, cada indivíduo é confrontado com a realidade objetiva que está inserido, e deste modo, estabelece uma relação dialética, ora aprendendo com esta realidade, ora se fazendo reconhecer pelos outros. Este movimento dialético da socialização permite que ela nunca seja totalmente bem-sucedida e nem tão pouco terminada. (BERGER; LUCKMANN, 2014; DUBAR, 2005).

Neste sentido, passo a apresentar o segundo elemento do processo de socialização na perspectiva de Berger e Luckmann (2014), a socialização secundária, identificada pelos autores como um processo que sucede a socialização primária, mas que não se reduz à pura reprodução dos seus mesmos mecanismos. Neste caso, os autores sugerem que é possível conceber uma sociedade em que não haja outra socialização além da socialização primária. Porém, seria necessário que tal sociedade possuísse um arcabouço de conhecimentos muito simples. No entanto, não se conhece nenhuma sociedade que não possua alguma divisão do trabalho, e conseqüentemente alguma distribuição social do conhecimento.

Portanto, para Berger e Luckmann (2014, p. 169), a socialização secundária corresponde a “[...] qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”, sendo entendida como a “interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 178). Em síntese, a socialização secundária ocorre mediante a aquisição de conhecimentos especializados, direcionado para realização de funções específicas, arraigados de maneira direta ou indiretamente na divisão do trabalho. (BERGER; LUCKMANN, 2014; DUBAR, 2005).

Contudo, a aquisição desses conhecimentos/saberes especializados, entendidos por Dubar (2005) por saberes profissionais, constituem um programa formalizado de fórmulas, receitas, procedimentos e funções que veiculam uma concepção do mundo, que ao contrário dos saberes básicos da socialização primária, referem-se a um universo simbólico como totalidade, onde o mundo interiorizado pela criança é incorporado como único mundo existente e concebível. Neste sentido, a socialização primária é entendida como anterior a socialização secundária, e a sua ruptura se dá quando a criança reconhece que o mundo dos seus pais não é o único mundo existente, e sim, um dos muitos mundos possíveis. (BERGER; LUCKMANN, 2014; DUBAR, 2005).

Conforme Berger e Luckmann (2014) “[...] na socialização secundária o contexto institucional é em geral percebido” (p. 183) diferentemente da socialização primária que remete a um mundo experienciado como realidade inevitável. No processo de socialização secundária o indivíduo interioriza uma série de significados pertencentes a um contexto institucional específico. Deste modo a mediação com o contexto institucional, é estruturada por uma série de atributos formais, desde normas e regras, condutas de rotina, função específica, e até mesmo um campo semântico próprio, com vocabulários específicos, que constituem um campo de

conhecimento necessário para que o indivíduo adquira determinadas funções, normas e comportamentos adequados (BERGER; LUCKMANN; DUBAR, 2005).

Entretanto, por ser um “submundo” interiorizado por meio novas realidades objetivas da sociedade, a socialização secundária corresponde em geral, a uma realidade parcial em contraste com a realidade interiorizada na socialização primária. Assim, essas realidades se correlacionam, como “[...] realidades mais ou menos coerente, caracterizadas por componentes normativos e afetivos assim como cognoscitivos.” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 179)

Por ser uma realidade parcial ao mundo constituído na socialização primária, o universo da socialização secundária apresenta novos campos de conhecimentos específicos, que geralmente remetem a uma instituição em questão, e, portanto, necessitam ser legitimados. Sendo assim, torna-se necessário o uso de técnicas ou aparelhos legitimadores, que possibilitam ao indivíduo reinterpreta a sua biografia passada, permitindo que os processos formais da socialização secundária possam sobrepor a realidade que compõem a socialização primária, pois essa está cristalizada no indivíduo, tendo a tendência de persistir. (BERGER; LUCKMANN, 2014).

Contudo, os autores ressaltam que o processo de socialização secundária não pressupõe o mesmo grau de identificação da socialização primária. A socialização primária carrega um alto grau de emoção, e possui a condição de inevitabilidade por corresponder ao “único mundo existente” experienciado pelo indivíduo. Portanto, estas condições divergentes entre os dois processos são úteis, pois permitem que no processo de socialização secundária o indivíduo adote posturas mais racionais e emocionalmente controladas. Para Berger e Luckmann (2005) “[...] o conteúdo deste tipo de interiorização tem uma realidade subjetiva frágil e pouco digna de confiança comparado com as interiorizações da socialização primária [...]” (p. 186).

Neste sentido, Berger e Luckmann (2014) relatam que em casos onde a interiorização realizada no processo de socialização secundária, torna-se frágil e pouco efetivado, e a instituição em questão carece de uma dedicação pessoal e de uma imersão profunda do “socializado” (como por exemplo a socialização do pessoal religioso), os “socializadores”, necessitam então, de recorrer à técnicas que intensifiquem a carga afetiva no processo socializador. Como anteriormente citado, os processos de legitimação, servem como um aparato fundamental para a produção e intensificação do processo de socialização. Quando este processo é efetivado, “[...] uma transformação real da realidade “doméstica” do indivíduo

constitui uma réplica, tão exata quanto possível, do caráter da socialização primária [...]” (BERGER; LUCKAMANN, 2014, p. 187).

Sendo assim, observa-se que o caráter da socialização secundária exige a necessidade de incorporar-se de uma realidade institucionalmente definida, dentro de uma estrutura social estabelecida, em determinada localização específica. Portanto, mesmo que o indivíduo não experimente a transformação real de uma nova realidade, a imersão e o devotamento nesta nova realidade torna-se institucionalmente necessário. Conforme esclarece Berger e Luckmann (2014, p. 187).

[...] a socialização secundária adquire uma carga de afetividade de tal grau que a imersão na nova realidade e o devotamento a ela são institucionalmente definidos como necessários. [...] O indivíduo entrega-se então completamente a nova realidade. “Entrega-se à música, à revolução, à fé, não apenas parcialmente, mas com o que é subjetivamente a totalidade de sua vida. A facilidade com que se sacrifica é evidentemente a consequência final deste tipo de socialização.”

Sendo assim, quando o indivíduo entrega-se a uma nova realidade, de forma parcial ou total a sua vida, ele enfim, incorpora-se a esta nova realidade ajustando-se a esta etapa da socialização. No entanto, para Dubar (2005, p. 125) “A socialização secundária nunca apaga totalmente a identidade “geral” construída no fim da socialização primária”. Entretanto, a identidade do indivíduo pode ser transformada por uma identidade especializada, e a mesma, pode sofrer novas transformações, através de condições institucionais bem definidas. Neste sentido Dubar (2005) sugere que em certas situações a socialização secundária pode torna-se um problema, quando exerce sobre o indivíduo, pressões para que modifiquem suas identidades tornando-se compatíveis e adequadas com as mudanças em curso. Neste caso, a socialização secundária torna-se “[...] um elemento fundamental de êxito do processo de transformação social” (DUBAR, 2015, p. 125).

Para Dubar (2005) a socialização secundária apresentada por Peter Berger e Thomas Luckmann é identificada como um processo de conversão de identidades em correspondência a um mundo social específico, experienciado pelos sujeitos através de sua introdução em “mundos” especializados, que geralmente correspondem ao mundo do trabalho, mas também, estão presentes nas relações sociais, nos saberes e conhecimentos pertencentes a determinadas esferas da vida em sociedade.

Partindo disso, entendemos que o processo de socialização é um fenômeno complexo, que se processa de forma rotineira e interminável, ora conservando a realidade subjetiva do sujeito, ora transformando a mesma realidade interiorizada, por outras que remetem a

significados legitimados e provavelmente necessários. Pois “[...] a realidade da vida cotidiana é continuamente reafirmada na interação do indivíduo com os outros” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 192). Sendo assim, a realidade é interiorizada diante um processo social, e também construída e mantida na consciência por processos socialmente definidos. (BERGER; LUCKMANN, 2014).

O homem é biologicamente predestinado a construir e habitar um mundo com os outros. Este mundo torna-se para ele a realidade dominante e definitiva. Seus limites são estabelecidos pela natureza, mas, uma vez construído, este mundo atua de retorno sobre a natureza. Na dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética, o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo. (BERGER; LUCKMANN, 2009, p. 233).

Neste sentido, entendo que o movimento dialético da socialização, constrói a realidade social, e por meio de processos socializadores reafirma-se a própria realidade construída pelo homem. De acordo com Geertz (2008) “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (p. 04).

Partindo disso, procuramos nesta seção abordar no pensamento de autores, como Berger e Luckmann (2014) e Dubar (2005) os processos que permitem compreender o conceito de socialização, na tentativa de apresentar questões que remetem aquilo que constrói o indivíduo em sociedade. Neste sentido, buscamos diálogos com diferentes autores que de certa forma permitem uma aproximação com o tema apresentado. Mas enfatizamos que a noção que compreendemos sobre a categoria “socialização” está amparada substancialmente na teoria construída por Peter Berger e Thomas Luckmann, remetendo a processos objetivos e subjetivos que são interiorizados pelos indivíduos em contato com a realidade socialmente construída.

3.2 SOCIALIZAÇÃO DOCENTE: um diálogo a partir da sociologia das profissões

Como apresentado na seção anterior, traçamos um diálogo a respeito dos conceitos que envolvem o processo de socialização, com ênfase nos processos de “socialização primária” e “socialização secundária” pautada nas análises de Berger e Luckmann (2014). Deste modo, para dar prosseguimento a uma apresentação do que entendemos por “socialização docente” gostaríamos de ressaltar que a discussão que trouxemos até o momento e da qual prosseguiremos neste capítulo, embasa-se em abordagens do campo da sociologia das profissões (DUBAR, 2005; 2012; BERGER; LUCKMANN, 2012).

Deste modo, entendemos que a socialização docente perpassa por certas compreensões a respeito da socialização profissional. No entanto, ao tratar das discussões sobre a socialização profissional, nos deparamos com conceitos que demandam certa problematização, tais como, os conceitos de profissão, profissional, profissionalização e ofício, que entendemos serem conceitos que merecem certo cuidado, ainda mais quando buscamos dialogar com a dimensão da docência. Como nos mostra Ludke (1996) por meio de um estudo realizado por Fávero (1984) que tematiza a dimensão profissional no magistério, o autor deste estudo identifica por meio de entrevistas com diversos professores que apenas uma parcela muito pequena assume encarar a posição do professor efetivamente como um profissional. Neste sentido, os autores resumem que o termo profissional, que está imbricado diretamente com conceito de profissão, assume uma conotação negativa do ponto de vista dos professores, pois o termo remete uma noção técnica da profissão no magistério, onde os professores poderiam ser encarados como técnicos aplicadores de conteúdos.

Como demonstra Ludke (1996) para tratar do conceito de profissão em consonância com o contexto da sociedade atual, é necessário levar em consideração uma série de fatores, como a sua composição de mercado, as subdivisões no interior dos grupos profissionais e a suas relações com a estrutura de classes. Conforme nos alerta Ludke (1996) o próprio conceito "socialização" já é bastante discutível e não há dúvidas que o debate se torne ainda maior quando sua aplicação é vinculada ao desenvolvimento profissional, deste modo, profissão e os demais conceitos que lhe seguem não são menos discutíveis.

Dado a complexidade destes conceitos, apresentamos como proposta para este capítulo, retomar algumas compreensões do fenômeno socialização numa discussão que perpassa pelo campo da socialização profissional, partindo do nosso entendimento que são processos que inscrevem e são inscritos os sujeitos no meio social. Neste sentido, a noção que empregamos sobre "socialização profissional" não se distingue estritamente da ideia de "socialização docente" o termo "docente" apenas localiza o campo de análise do termo socialização.

Portanto, o nosso entendimento sobre socialização docente ou socialização profissional apoia-se na compreensão de que a socialização é um processo que integra o indivíduo a sociedade por meio da aprendizagem e reprodução de práticas, hábitos, comportamentos e papéis sociais característicos de um grupo social em questão, que

possibilitam ao indivíduo desenvolver o sentimento de pertencimento à sociedade, de tornar-se membro de um grupo, comunidade ou instituição através da assimilação da cultura que lhe é própria (BERGER; LUCKMANN, 2014; DUBAR, 1992, 2005, 2012). Dito isto, entendemos que a socialização é um campo de investigação que se articula simultaneamente com a cultura, com os sujeitos, nas suas histórias e sentidos construídos (FRASSON, 2016).

3.2.1 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: uma construção identitária por meio do trabalho

A socialização profissional é um processo de socialização articulado a dimensão profissional, ou melhor, ao universo das profissões e respectivamente do trabalho. O trabalho por um lado pode ser expresso e entendido de diversas maneiras, porém na sua origem, a palavra "trabalho" deriva do latim *tripalium*, que designa um instrumento de tortura formado por três estacas, essa designação supõe uma noção negativa do trabalho, remetendo a uma atividade penosa, uma fonte de sofrimentos físicos e mentais necessárias e obrigatórias para ganhar a vida (DUBAR, 2012).

Sendo assim, o trabalho em suas mais variadas condições, não necessariamente apresenta-se como uma tortura, mas pode ser entendido em muitos casos como uma atividade não prazerosa, tomado por uma verdadeira obrigação para a manutenção da vida pessoal e coletiva de uma sociedade.

Em contrapartida, Dubar (2012) aponta que existem atividades que proporcionam renda e que estão vinculadas a ideia de trabalho que não necessariamente têm de estarem associadas a essa definição negativa. Sejam por aqueles que as exercem ou pela impressão dos outros, é possível reconhecer certas atividades que possibilitam uma identificação positiva, que podem dar sentido à existência individual e colaborar na organização da vida de coletivos. Essas atividades sejam elas chamadas de profissões, ofícios ou vocações “[...] não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social.” (DUBAR, 2012, p. 354).

Para Dubar (2012) estas atividades que permitem ao sujeito que a exerce identificar-se por seu trabalho e assim ser reconhecido por seus membros são fontes de identidades profissionais, que por meio de processos socializadores constroem as identidades “[...] no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como profissionais” (p. 354). Neste movimento, o ser reconhecido como profissional é ser dotado de competências reconhecidas e participar do jogo de interações que envolvem a dinâmica social no mundo do trabalho.

Dito isto, chegamos a um ponto na qual o debate sobre estas questões apresentadas divide a comunidade de sociólogos em torno do problema complexo que envolve o mundo do trabalho e das profissões. Neste sentido, Dubar (2012, p 354) lança as seguintes interrogações:

“Quais são as atividades que possibilitam tal socialização, implicando construção de si e reconhecimento pelos outros? “[...] todas as atividades de trabalho podem se tornar profissionais ou esse termo deve ser reservado a algumas delas”? Em outras palavras, é a natureza da atividade que a torna profissional ou é sua organização, sua remuneração, sua construção social? ”

Para o autor, é neste ponto que a sociologia das profissões divide-se em correntes teóricas que não respondem da mesma forma a essas indagações. De um lado, a corrente funcionalista (ou neofuncionalista) reserva o termo “profissionalização” a uma condição de torna-se profissional mediante “[...] todas as atividades remuneradas ligadas as empresas, associações ou funções públicas.” (DUBAR, 2012, p. 355). Por outro lado, as correntes interacionistas e críticas, atribuem aos contextos políticos e socioculturais as características que definem uma atividade de trabalho como profissional ou não profissional. Neste embate teórico, se põem em jogo as definições relativas à própria definição de trabalho, emprego e identidade (DUBAR, 2012).

Portanto, ao tratar do conceito “socialização profissional” nos apoiamos na definição exposta por Dubar (1992, p. 523) que define a socialização profissional como um processo na qual “[...] os indivíduos constroem sua identidade social e profissional através do jogo de transações biográficas e relacionais.”.

Sendo assim, do ponto de vista objetivo, o processo de socialização profissional se traduz em conhecimentos e práticas profissionais inerentes à profissão. Em seu aspecto subjetivo, apresenta-se na efetiva identificação, aderindo à profissão e ao outro,

incorporando-se de uma realidade institucionalmente definida (MELLO; VALLE, 2013; BERGER; LUCKMANN, 2014; DUBAR, 1992, 2005).

Neste sentido, Ludke (1996) partindo dos estudos sobre identidade profissional na perspectiva de Claude Dubar, aponta que a noção de identidade profissional e identidade social, são ambas equivalentes, pois não se diferem estritamente uma da outra devido as relações muito próximas nas formas de sua constituição. Para englobar esses dois aspectos, identidade social e profissional Dubar (1992) desenvolve o conceito de "formas identitárias" remetendo este conceito a uma forma de construto social na qual o sujeito vai assumindo ao longo do seu desenvolvimento profissional (LUDKE, 1996). Portanto, a construção da identidade é "[...] fruto da superação de uma suposta bipolaridade entre forças individuais e coletivas, e como bastante centrado na socialização profissional". (LUDKE, 1996, p. 09)

Como nos mostra Berger e Luckmann (2012) ao tratar da socialização secundária, existe um elemento do qual os autores chamam de “processo de institucionalização” que ocorre pela demanda do individuo em realizar certo esforço para se enquadrar dentro de um contexto específico. Neste sentido, torna-se necessário que o individuo mobilize certas atitudes, mudanças de hábitos e comportamentos que o permitem se enquadrar dentro de um perfil esperado para o reconhecimento do grupo em questão. É diante desses processos que ocorre certa apreensão e aprendizagens dos papéis sociais em relação as vivência do mundo objetivo e público de uma sociedade.

Para os autores, o fenômeno da socialização secundária não se restringe apenas ao universo das profissões, mas se estende para outros setores do mundo objetivo de uma sociedade. O processo de institucionalização remete a incorporação de valores, atitudes, crenças, comportamento e linguagens que permitem identificar um sujeito em determinado meio social, atrelando a isto, a reprodução de certos papéis sociais que identificam a posição e localização deste individuo dentro de um contexto específico (BERGER; LUCKMANN, 2014).

A socialização secundária apresentada por Berger e Luckmann (2014) é identificada por Dubar (2005) como um processo de conversão de identidades em correspondência a um mundo social específico. Esta conversão de identidade é experienciada pelos sujeitos através de uma introdução em “mundos” especializados, que geralmente correspondem ao mundo do trabalho,

mas também, podem estar presentes nas relações sociais, nos saberes e conhecimentos pertencentes a diversas esferas da vida em sociedade.

Conforme Berger e Luckmann (2014, p. 183) “[...] na socialização secundária o contexto institucional é em geral percebido”. Neste processo o indivíduo interioriza uma série de significados que correspondem a um contexto institucional específico, desde normas e regras, condutas de rotina, função e linguagem específica, que constituem um campo de conhecimento necessário para que o indivíduo adquira determinadas funções, normas e comportamentos adequados (BERGER; LUCKMANN; DUBAR, 2005).

Portanto, entendemos em consonância com Mello e Valle (2013, p. 99) que a socialização profissional ocorre por meio de um processo “[...] do qual os indivíduos constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em uma determinada profissão.” Conforme esclarece Dubar (2012, p. 358);

“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.”

Sendo assim, o processo de socialização profissional pode ser entendido como um processo abrangente que ocorre por meio de uma combinação de fatores individuais e sociais, biográficos e relacionais, dando forma à constituição de uma identidade social e profissional e desenvolvendo o sentimento de pertencimento do indivíduo a sociedade. (MELLO; VALLE, 2013; DUBAR, 2005).

Contudo, ao trazermos o debate para o campo da docência, Almeida e Pimenta (2019) consideram o início da docência uma etapa importante para se pensar a construção da identidade profissional e conseqüentemente os processos socializadores que inscrevem o sujeito no meio social e institucional. Neste sentido, as autoras apontam que o início da docência é a fase onde ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal do sujeito, pois os recém-chegados à profissão terão que dar conta de uma série de fatores profissionais, organizacionais, estruturais e também culturais que permeiam o cotidiano escolar.

Nesta etapa de entrada na carreira docente se processam algumas transições importantes, balizadas por processos socializadores dos quais Almeida e Pimenta (2019, p.

191) identificam como um dos mais desafiadores, a transição "[...] de estudante para professor, de trabalhador leigo para profissional, de sujeito inexperiente para experiente.”.

De acordo com Almeida e Pimenta (2019) para aprender uma profissão torna-se necessário empreender esforços de socialização, isto pressupõe ser necessário estabelecer relações, compromissos e envolvimento no cotidiano institucional, construindo uma nova identificação do sujeito com o seu trabalho, uma identificação profissional, tal como Dubar (2012) menciona no título do seu artigo, uma "construção de si pela atividade do trabalho".

Dito isto, entendemos por socialização docente os processos de socialização que circundam a atividade docente. A socialização docente pode ser entendida como este processo de socialização profissional do qual os professores vivenciam no exercício da sua profissão. É um processo que inscreve o professor como sujeito social e que possibilita a incorporação de uma realidade institucionalmente definida. Neste movimento, se constituem as identidades dos professores, podendo ser entendidas como “identidades docentes”.

Deste modo, o professor ao longo do exercício de sua profissão estabelece relações com seus pares, com seus superiores e demais agentes que configuram o ambiente institucional, neste movimento se estabelecem diferentes representações coletivas que os afastam de um caráter estritamente biográfico para uma experiência social e relacional dentro de um contexto específico. Longe de qualquer simplificação, estes processos consolidam uma identidade individual e coletiva. (MELLO; VALLE, 2013).

3.3 CULTURA E CULTURA ESCOLAR: elementos constituintes do processo de socialização.

Entendemos a cultura como um elemento do complexo social que intervém de maneira significativa nos processos socializadores de uma sociedade ou de um contexto específico. Sendo assim, consideramos a cultura como um dos elementos constituinte dos processos socializadores, e conseqüentemente das identidades sociais e profissionais.

Portanto, entendemos ser imprescindível tratar do conceito “Cultura” visto que nosso objeto de pesquisa está imerso neste mesmo conceito. Neste sentido, buscamos no capítulo seguinte aproximar um debate a respeito do conceito "Cultura" em diálogo com as

definições tratadas por Marilena Chauí no seu artigo “Cultura e Democracia”, em seguida buscamos dialogar com o pensamento de Edgar Morin sobre este mesmo conceito.

Inicialmente, trataremos de sintetizar o conceito “Cultura” apresentado por Marilena Chauí, onde a autora resgata o conceito (cultura) desde a sua possível origem, retratando as modificações de sentidos e significados deste conceito no decorrer da história. Em seguida a autora apresenta alguns desafios de apropriar-se de tal conceito em uma sociedade dividida em classes onde a cultura é também dividida, dado que o modo de produção capitalista perpetua as distinções de classes, interferindo no âmbito cultural, social e político. Por outro lado, apresentamos as ideias otimistas de Edgar Morin, que discute a noção de cultura no seio da sociologia do conhecimento, apontando perspectivas de mudança social e cultural decorrente da autonomia relativa dos indivíduos e grupos, que pela resistência e influência de suas ideias, alteram as determinações culturais estabelecidas e criam possibilidades de mudanças nas sociedades.

3.3.1 CULTURA: um debate a partir de Marilena Chauí e Edgar Morin

No texto de Chauí (2008), a autora resgata a concepção de cultura partindo do sentido de sua própria etimologia, que deriva do verbo latino *cólere*, significando o cultivo, o cuidado. Inicialmente a cultura era entendida como “[...] o cultivo e o cuidado com a terra, donde agricultura, com as crianças, donde puericultura, e com os deuses e o sagrado, donde culto.” (p. 55). Como cultivo, a cultura era entendida como uma ação que vislumbrava a realização das potencialidades de algo, como o fazer brotar, a frutificação, o florescer e a graça de provir destes benefícios (CHAUÍ, 2008).

Com o decorrer da história, no século XVIII, a palavra cultura ressurgiu como sinônimo de “civilização”. Conceito este que deriva da ideia de vida civil, e, portanto, de vida política. No iluminismo, a cultura torna-se o padrão ou critério de medida de uma civilização ou sociedade, associada a uma ideia de evolução ou progresso. Deste modo, a cultura passa a ser concebida como um conjunto de práticas, como artes, ciências, filosofias, ofícios, que permite avaliar e hierarquizar o valor de uma civilização segundo um critério de evolução ou progresso (CHAUÍ, 2008).

No século XIX, o conceito de cultura reaparece no ramo das ciências humanas, através da antropologia, retomando o conceito iluminista de evolução e progresso. Neste sentido, os antropólogos estabelecem um padrão para medir a evolução e o grau de

progresso de uma cultura, que no contexto histórico, este padrão é o da Europa capitalista. Com isso, as sociedades passam a ser avaliadas segundo os elementos próprios do ocidente capitalista, como, Estado, o mercado e a escrita. Todas as sociedades que desenvolvessem formas diferentes da base europeia, ou que não atingisse tais configurações, eram definidas como culturas "primitivas". Desta forma, foi sendo introduzido um conceito de valor para distinguir e avaliar as diversas formas culturais (CHAUÍ, 2008).

Também no mesmo século, sobre forte influência da filosofia alemã, a ideia de cultura sofre uma mudança decisiva, na sua diferenciação entre natureza e história. A cultura neste período passa a ser entendida como a ruptura da adesão imediata à natureza, do mundo animal, onde o homem deixar de aderir ao meio como o animal adere. Onde a ordem natural e física, regida por leis de causalidade necessárias para o equilíbrio do todo e as normas de adaptação do organismo ao meio ambiente já não retrata a mesma ordem experienciada pelo homem, que diferente das características dos outros animais, possui a capacidade de relacionar-se por meio da linguagem e do trabalho. Neste movimento, a existência do homem é concebida como uma forma transcendente de existir, capaz de superar os sinais e dados imediatos da natureza, possuindo a capacidade de determinar e construir o desenvolvimento da sua própria ação, transformando os meios em novos fins, definindo-se como agente histórico (CHAUÍ, 2008).

Essa compreensão mais ampliada da cultura, finalmente passa a ser incorporada, a partir da segunda metade do século XX, pelos antropólogos europeus sob influência das teorias marxistas, inaugurando a antropologia social e política. A partir de então, a cultura é entendida como;

“[...] produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, das formas da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte. [...] como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores” (CHAUÍ, 2008 p. 57).

Entretanto, Chauí (2008) aponta que essa noção abrangente de cultura sofre um grande embate quando se pensa nas sociedades modernas, pelo problema de serem justamente sociedades e não comunidades. A ideia de comunidade carrega uma grande distinção em relação às sociedades, pois os membros das comunidades possuem a marca da indivisão interna e a ideia de bem comum. Neste sentido, os membros estabelecem uma

relação face-a-face, sem mediações institucionais, contemplando o sentimento de uma unidade e criando um projeto ou destino em comum. No mundo moderno, o modo de produção capitalista dá origem à sociedade, cuja marca é a existência de indivíduos separados, solitários, na qual os membros estabelecem interesses e desejos distintos de uma ordem comum. "A marca da sociedade é a existência da divisão social, isto é, da divisão de classes" (CHAUÍ, 2008 p. 58).

Portanto, como manter o conceito tão abrangente de cultura proposto pelos antropólogos e filósofos diante de uma sociedade dividida em classes. Para Chauí (2008) é impossível manter tal conceito, visto que, numa sociedade de classes institui-se a divisão cultural, deste modo ao falar em cultura dominada e cultura dominante, cultura de elite e cultura popular, cultura opressora e cultura oprimida, entre outros nomes, seja qual for o que se evidencia nas sociedades modernas é um corte no interior da cultura, que perdura as distinções sociais e mantém a divisão de classes.

A alternativa que a autora apresenta no final do texto, seria a implementação de uma sociedade socialista para que se tornasse possível instituir uma sociedade democrática onde não haveria apropriação privada da riqueza social, e a igualdade pudesse ser garantida sem a presença de uma classe detentora do poder social e político. Desta forma, Chauí (2008) acredita que ao estruturar de maneira efetiva o sistema socialista em uma sociedade, tornaria possível para os indivíduos desta sociedade a condição de torna-se agentes, isto é, indivíduos possuidores e conscientes de seus direitos, participantes nas escolhas das normas e dos valores conforme as suas vontades e necessidades. Para isso, Chauí (2008) reforça que seria necessária uma transformação cultural, em que uma nova política instituisse a mudança social necessária para a prática da participação, e para a efetivação de uma sociedade democrática.

Para Morin (2008), a cultura é entendida como um organismo, um sistema complexo e totalmente dependente que caracteriza as sociedades humanas, sendo organizada e organizadora via o veículo cognitivo da linguagem, que por meios dos conhecimentos constituídos coletivamente, das competências adquiridas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças e dos mitos, manifestam na sociedade uma série de representações, consciências e imaginário coletivo. Neste sentido, "[...] a cultura institui as regras/normas que organizam a sociedade e governam os comportamentos individuais" (MORIN, 2008, p. 19).

Em paralelo a esta definição. Perez Gomes (2001) considera a cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, este conjunto de elementos que integram a cultura em determinado contexto são resultados de uma construção social em consonância as condições materiais, espirituais e sociais que dominam um espaço e tempo. Estas condições são expressas por meio de “[...] significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições, objetos e sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade” (PÉREZ GOMES, 2001, p. 17).

Para Morin (2008) a cultura é também, um saber coletivo acumulado historicamente, este saber coletivo configura uma serie de princípios, modelos e esquemas de conhecimento que constituem uma visão de mundo, e a linguagem e o mito manifestam-se como partes constitutivas da deste saber coletivo que também é cultura, então é compreensível que Cultura e Sociedade estabelecem uma relação de construção mútua, onde as interações dos indivíduos, sendo eles próprios portadores e transmissores de cultura, regeneram a sociedade, a qual regenera também a cultura. Portanto, “[...] a cultura não comporta somente uma dimensão cognitiva: é uma “máquina cognitiva” cuja práxis é cognitiva” (MORIN, 2008, p. 19-20).

Para exemplificar melhor isso, Morin (2008) constrói a metáfora do “Grande Computador”, tratando-se de um megacomputador que tem a capacidade de memorizar uma série de dados coletivos, inscrevendo as suas instruções e prescrevendo as normas e valores, éticos e políticos da sociedade. Este megacomputador estabelece as suas determinações, sintetiza todos os dados morais, estratégicos e políticos de uma civilização, reconstituindo-se e regenerando-se a partir das interações entre cada indivíduo, que por um lado comporta uma espécie de terminal individual, em que o conjunto das interações entre esses terminais constitui o “Grande Computador”.

Portanto, cada indivíduo poderia ser entendido como está espécie de terminal individual que constitui o “Grande Computador”. Este grande computador corresponde à sociedade no sentido macro, os terminais correspondem aos indivíduos que compõem a sociedade, e as atividades e interações que estes terminais (indivíduos) realizam configuram o funcionamento do “Grande Computador”.

Neste sentido, Morin (2008) utiliza-se da metáfora do “Grande Computador” para colocar a questão do conhecimento como um elemento do complexo cultural, que comporta instancias produtoras de natureza, biológica, sociocultural e histórica. Deste modo, o conhecimento é entendido como produto de interações bioantropossocioculturais. Ou seja, o conhecimento é produto de uma série de fatores que correspondem aspectos históricos e socioculturais, como também, são decorrentes de uma natureza biológica, pois o indivíduo dispõe de princípios inatos organizadores de conhecimento decorrentes de sua constituição biológica, no entanto, as características inatas do indivíduo, por si só, não bastam para a construção do conhecimento, o indivíduo desde as primeiras experiências no mundo por meio de processos socializadores, também integra em si princípios socioculturais de organização do conhecimento. Conforme o autor, “[...] desde o seu nascimento, o ser humano conhece não só por si, para si, em função de si, mas, também, pela sua família, pela sua tribo, pela sua cultura, pela sua sociedade, para elas, em função delas” (MORIN, 2008, p. 21). Portanto, “o conhecimento está na cultura e a cultura está no conhecimento. Um ato cognitivo individual é, ipso facto, um fenômeno cultural e todo elemento do complexo cultural coletivo atualiza-se em um ato cognitivo individual”. (MORIN, 2008, p. 24).

Em seguida, o autor opera com um conceito predominante em sua obra, denominado de “imprinting cultural”, termo empregado pelo zoólogo austríaco Konrad Lorenz, que criou o conceito de "imprinting", ao observar um fenômeno exibido por vários animais filhotes, principalmente pássaros, que após saírem dos ovos seguirão o primeiro objeto que avistarem em movimento, o qual poderá ser a própria mãe.

Neste sentido, o emprego do termo é utilizado por Morin no campo cultural, no qual, o “imprinting” é compreendido como a marca ou impressão, que os indivíduos carregam, desde o nascimento, permeando o seio familiar e se estendendo para as diversas esferas sociais. “O Imprinting cultural marca os humanos, desde os nascimentos, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo na universidade ou na profissão.” (MORIN, 2008, p. 29).

Para Pérez Gómez (2001, p. 13) “cada pessoa possui raízes culturais ligadas à herança, à memória étnica, constituídas por estrutura, funções e símbolos, transmitidas de geração em geração por longos e sutis processos de socialização”. No entanto, é compreensivo também que cada indivíduo por mais que se encontre imerso no interior de

sua comunidade, ele pode antes de tudo, decidir sua própria proposta de vida escolhendo os caminhos a seguir. Como nos mostra Geertz (1989, p. 04) “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”.

Entretanto, o conceito de imprinting cultural se estende para uma noção normalizadora, em que as influências dos contextos culturais criam características particulares nos grupos e indivíduos que o compõem, normalizando e conformando gestos, valores, tabus, preconceitos, visões de mundo, etc. Conforme esclarece (MORIN, 2008, p. 29).

Ao determinismo organizador dos paradigmas e modelos explicativos associa-se o determinismo organizado dos sistemas de convicção e de crença que, quando reinam em uma sociedade, impõem a todos a força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma, a força proibitiva do tabu [...] o poder imperativo/proibitivo conjunto dos paradigmas, crenças oficiais, doutrinas reinantes, verdades estabelecidas, determina os estereótipos cognitivos, preconceitos, crenças estúpidas não contestadas, absurdos triunfantes [...] e faz reinar, sob todos os céus, os conformismos cognitivos e intelectuais [...] em um multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidez, bloqueios, [...] assim, sob o conformismo cognitivo, muito mais do que conformismo. Há um imprinting cultural, matriz que estrutura o conformismo, e há uma normalização que o impõe.

Desta forma, Morin (2008) entende que o imprinting e a normalização crescem em paralelo com a cultura, inscrevendo-se nos indivíduos desde a infância, marcando com o selo da cultura, normalizando e conformando o seu modo de conhecer e agir. O imprinting cultural configura a marca da cultura, estrutura o conformismo de nossas crenças e convicções, nos impede de ver diferentemente do que se mostra, criando objeções de informações e fontes vindas de fora. A normalização manifesta-se de forma repressiva ou intimidatória, provoca uma força que impede duvidar e contestar impondo a sua norma, do que é válido e importante, do que é verdadeiro e errôneo, indicando “[...] os limites a não ultrapassar, as palavras a não proferir, os conceitos a desdenhar, as teorias a desprezar” (MORIN, 2008, p. 31).

Portanto, o imprinting e a normalização asseguram a manutenção e invariância das estruturas que governam e organizam o conhecimento, manifestando seus efeitos na esfera social e cultural. Conforme o autor apresenta

[...] a perpetuação dos modos de conhecimento e verdades estabelecidas obedece a processos culturais de reprodução: uma cultura produz modos de conhecimento entre os homens dessa cultura, os quais, através do seu modo de conhecimento, reproduzem a cultura que produz esses modos de conhecimento. (MORIN, 2008, p. 31-32)

Neste sentido, é possível interpretar que o pensamento de Edgar Morin retrate uma noção fatalista em relação a cultura, em que a mesma, é construída e constituída através de elementos deterministas que a compõem, seja por meio da assimilação e reprodução das formas culturais que os indivíduos estão sujeitos desde o nascimento e prosseguindo por formas mais complexas de socialização, ou seja por força coercitiva da normalização que é imposta impedindo qualquer contestação, delimitando os limites a não ultrapassar.

Entretanto, o autor retrata possibilidades de enfraquecimento ou falhas nas determinações e normalizações do imprinting cultural, que podem criar condições favoráveis para uma transformação sociocultural. Essas falhas ou brechas do imprinting cultural perpassam pela existência de uma vida cultural e intelectual dialógica, que carrega a pluralidade e diversidade dos pontos de vista, permitindo às diferenças individuais exprimirem-se, promovendo o encontro, a comunicação e o debate de ideias. Esta diversidade pode ser comportada ou sofrer forte influência de intercâmbios culturais, em que visões e ideias diferentes possam dialogar e provocar tensões na esfera cultural possibilitando a transgressão de certos determinismo e normalizações (MORIN, 2008).

Para tratar dessas tensões no âmbito cultural e social Morin (2008) nos apresenta uma metáfora que exemplifica este elemento de tensão na esfera sociocultural, denominado de “Calor Cultural”. Esta metáfora faz alusão a certos elementos no campo da física, em que toda parte onde há calor, há agitação de partículas ou átomos, essas agitações quando ocorrem dentro de um sistema estável e determinista abrem brecha para certas instabilidades em meio a turbulências. Assim como na física, no devir social e cultural, é possível considerar que, onde há “calor cultural” não há um determinismo rígido, mas condições instáveis e turbulentas. Desta forma a complexidade cultural constitui-se diante uma pluralidade de elementos que favorece o diálogo, o conflito, os intercâmbios de ideias, as visões de mundos, os paradigmas, as crenças e ideologias, que pela potência da dialógica, criam-se situações de transformação social e cultural, que contribuem para autonomia do indivíduo. Como exemplifica (MORIN, 2008, p. 36).

[...]a dialógica alimenta uma esfera cultural na qual as doutrinas, renunciando a impor suas verdades, aceitam ser contrariadas, e essa aceitação, alimenta por sua vez, a dialógica. Se constitui-se, logo, uma esfera de permissividade, maior ou menor, mais ou menos tolerada e tolerante, onde a normalização se atenua e, em consequência, os espíritos incompletamente marcados pelo imprinting podem exprimir-se.

Outro importante elemento, que possibilita o enfraquecimento do imprinting bem como sua normalização, é a possibilidade da expressão de desvios. Estes desvios são retratados pelo autor como uma minoria de desviantes potenciais, que podem eventualmente marginaliza-se ou rebelar-se, podendo provocar alguma transformação ou abalar a normalização imposta. Esses desviantes podem ser representados por figuras, como políticos, artistas, filósofos, cientistas ou qualquer outro indivíduo que utiliza sua astúcia e sua capacidade para salvar aquilo em que acredita e provocar a transformação desejada. Morin (2008) considera que mesmo em sistemas totalitários, onde a normalização e o imprinting são mais rígidos, e as possibilidades de mudanças são mais restritas, existe a possibilidade de transformação. “Há uma relação recíproca de causa/efeito entre o enfraquecimento do imprinting/normalização, a atividade dialógica e a expressão dos desvios” (MORIN, 2008, p. 37).

Estes elementos abrangem o pensamento de Edgar Morin no seu entendimento sobre cultura e sociedade, bem como, do próprio conhecimento. Pois para Morin (2008) os indivíduos possuem conhecimentos singulares e particulares que por sua vez produzem cultura, e num movimento dialógico, também a cultura é produtora do conhecimento dos indivíduos. Portanto, o conhecimento é o produto produtor de cultura e de indivíduo.

3.3.2 Cultura Escolar: divergências e ambiguidades

Consideramos que uma abordagem sociológica e conseqüentemente política da qual imerge este trabalho não pode deixar de lado a dimensão da cultura como categoria de análise conforme foi apresentado na seção anterior. Dito isto, ao tratarmos da dimensão escolar, consideramos que a escola também estabelece uma relação dialógica com a cultura, seja num quadro de relações mais específica com o contexto da qual ela está inserida, ou numa dimensão mais ampliada e global. Neste sentido, entendemos que a escola constitui-se de determinações e influências das mais variadas formas culturais, como também é responsável pelas formas próprias que ela produz e transmite (BARROSO, 2013; MORIN, 2008; PÉREZ GOMES, 2001).

No entanto, Barroso (2013, p. 01) aponta que o conceito de cultura escolar é utilizado frequentemente para evidenciar “[...] a função da escola como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e dos jovens”, ou seja, a escola seria o veículo de transmissão de uma “cultura” no seu sentido mais ampliado, uma “cultura geral”, que é definida exteriormente por meio de

princípios, normas e finalidades dos poderes políticos, sociais, econômicos, como também religiosos (BARROSO, 2013).

Entretanto, diferentes perspectivas sobre a utilização deste conceito, colocam em cheque a própria definição de "cultura escolar" como nos mostra Chervel (1998, p. 5) ao interroga-se das seguintes questões:

“A noção de cultura escolar [...] comporta uma ambiguidade de princípio, trata-se ela cultura que se adquire na escola, ou da cultura que só se pode adquirir na escola? Dito de outro modo, por “cultura escolar” queremos significar a parte da cultura global que é difundida pela escola às novas gerações, ou, pelo contrário, uma cultura especificamente escolar, não só no seu modo de difusão, mas também na sua origem, na sua gênese e na sua constituição?” (apud BARROSO, 2013, p. 03-04).

Dayrell (1996) aponta que na década de 1980 ate então se pensava a instituição escolar sob o olhar das análises macroestruturais, pautadas principalmente nas teorias funcionalistas (Durkheim, Robert Dreeben, Talcott Parsons, entre outros) e nas "teorias da reprodução" (Bourdieu e Passeron, Bowels e Gintis, Baudelot e Establet dentro outros). Estas abordagens contribuíram no sentido de expor as forças das macroestruturas nas determinações que constituem as instituições escolares. Em outras palavras, como bem aponta Dayrell (1996, p. 01) essas abordagens "[...] analisam os efeitos produzidos na escola, pelas principais estruturas de relações sociais, que caracterizam a sociedade capitalista, definindo a estrutura escolar e exercendo influências sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam".

Em contrapartida Dayrell (1996) aponta que essas vertentes de caráter mais determinista, começam a ser superadas por uma nova vertente que surge a partir da década de 1980. Esta nova vertente de análise da instituição escolar nasce dentro de um movimento paradigmático que busca ultrapassar certas dicotomias expressas no conhecimento dualista entre homem-circunstancias, sujeito-objeto e ação-estrutura. Este paradigma emergente é compreendido como um novo humanismo que coloca no centro a ação do sujeito no mundo, ou seja, tanto o conhecimento como a natureza das estruturas sociais está no centro do sujeito (indivíduo), pois "[...] a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas" (DAYRELL, 1996. p 01).

Sendo assim, para dar conta dessa etapa de apropriação de um determinado conceito, apresentamos a seguir algumas definições sobre o conceito de cultura escolar apontada de maneira esquemática por Barroso (2013) que identifica três tipos de abordagens no que diz respeito às definições de “cultura escolar”:

- A primeira respalda-se numa perspectiva funcionalista e representa as noções colocadas anteriormente a respeito daquilo que comumente se entende por cultura escolar. A ideia de que a escola seria um veículo de transmissão cultural das normas, princípios e finalidades que são determinadas pelos poderes políticos de uma sociedade, definindo os caminhos do processo educativo e aculturação das crianças e jovens.
- Na perspectiva estruturalista, a ideia de “cultura escolar” é compreendida por Barroso (2013, p. 02) como “[...] a cultura produzida pela forma escolar de educação”, ou seja, as estruturas de organização escolar de educação modelam planos de estudos, as disciplinas, os currículos, a organização pedagógica entre outras características que compõem o substrato do processo educativo e consequentemente configuram a “cultura escolar”.
- Por último, numa perspectiva interacionista, entende-se por “cultura escolar” a cultura organizacional de cada escola. Neste caso, “cultura escolar” é a cultura produzida pelos atores em cada contexto de ensino, ou seja, por meio das relações de uns com outros, com os espaços e com os saberes se constituem a singularidade em cada unidade de ensino, dando forma a “cultura escolar” de cada escola em particular.

Dito isto, nos apoiamos em Perez Gomes (2001, p. 131) ao afirmar que “a escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica”. Ou seja, a escola comporta um conjunto de significados e comportamentos, desde tradições, rituais, costumes, rotinas entre outras características de que lhe são próprias, construídas no interior da instituição e que claramente evidenciam o tipo de vida que nela (escola) se desenvolve (PÉREZ GOMÉZ, 2001).

Neste sentido, conforme Pérez Gómez (2001) cada escola desenvolve e produz uma série de interações significativas entre os indivíduos que a compõem. De forma consciente ou inconsciente essas interações entre os indivíduos produzem significados que determinam os modos de pensar, sentir e atuar nesta realidade social, permitindo que possamos diferenciar cada unidade escolar por aquilo que lhe é singular, constituído de características e sentidos próprios (PÉREZ GOMÉZ (2001); MOLINA NETO (2010)).

Portanto, é sugestivo pensar que as definições apontadas por Pérez Gómez (2001), assim como as contribuições de Dayrell (1996) enquadram-se numa perspectiva interacionista, conforme apresentado por Barroso (2013) em uma de suas categorizações a respeito do conceito “Cultura Escolar”. No entanto, ressaltamos que o nosso propósito não se limita a fragmentar o nosso entendimento sobre determinado conceito dentro de uma categoria específica. É necessário considerar uma amplitude, ou melhor, uma complexidade como nos ensina Morin (2006) em torno de um campo do conhecimento.

Neste sentido, esclarecemos que as definições apresentadas por Pérez Gómez (2001) sobre cultura escolar não se restringem, mas se complementam as categorizações apontadas por Barroso (2013). Pois Pérez Gómez (2001) considera uma série de fatores que corroboram com as demais categorizações apresentadas anteriormente, desde fatores externos que influenciam significativamente cada escola e cada cultura escolar, como por exemplo, o ritmo acelerado das transformações sociais na contemporaneidade que impactam cada contexto cultural, tornando as coisas incertas, flexíveis e diversificadas a ponto de que as raízes locais incorporadas por uma herança social e cultural, já não se encontram como um elemento primordial e nem prioritário por sua cultura local. Assim como o entendimento de que a escola e o sistema educativo mantem-se praticamente inalterável há muitas décadas, salvo as exceções. E neste caso, fica difícil de compreender e se questiona o próprio sentido, função social e a natureza da atividade educativa, visto que a escola na melhor das hipóteses parece buscar responder as propostas, valores e padrões da cultura moderna (PÉREZ GOMÉZ, 2001).

Portanto, compreendemos que múltiplos fatores atuem de maneira dialógica com os contextos de ensino e com cada unidade educativa, sendo assim, ressaltamos o nosso entendimento por cultura escolar apoiando-se nas contribuições apontadas por Pérez Gómez (2001) considerando as características que constituem a singularidade de cada escola em particular, e neste movimento, consideramos os influxos externos que corroboram na constituição de uma cultura escolar em cada unidade de ensino. Conforme Pérez Gómez (2001, p. 150);

Compreender a vida dessa instituição (a escola) supõe um propósito bem diferente e bastante complexo, o que torna incerto qualquer pretensão em especificar os fatores organizativos que determinam seu funcionamento.

Dayrell (1996) considera que para pensar a escola como um espaço sociocultural torna-se necessário pensar a escola a partir da cultura, sob um olhar mais denso, considerando uma dimensão mais ampliada da escola que leve em conta o seu dinamismo, o fazer-se cotidiano, as interações entre os mais variados sujeitos que nela (escola) estão situados. Portanto, “falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição” (DAYRELL, 1996, p. 01).

Sendo assim, ao debater sobre a noção de cultura escolar, compreende-se que a escola é uma instituição que comporta inúmeras e distintas culturas que são constituídas pelos membros que a compõem. Conforme aponta Pérez Gómez (2001, p. 12) é necessário entender a escola como um “[...] cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados”.

Neste sentido, a escola enquanto instituição social possibilita que grupos de indivíduos que vivem em meio sociais mais amplos e diversos possam se encontrar em um mesmo local, o que de certa forma, permite que se produzam poderosos influxos de socialização. Contudo, a cultura social dominante que em grande medida inclui o contexto político e econômico penetra a escola promovendo diferentes representações e significados que dão forma a cultura escolar que se produz nela. Ou seja, as influências de determinações externas e os intercâmbios humanos que se produzem na escola com os diferentes sujeitos criam demandas divergentes daquela cultura social que caracteriza a realidade dos sujeitos que compõem a escola (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Portanto, o processo de socialização na escola, muda e se especializa na medida e no ritmo das aceleradas transformações sociais, que para Pérez Gómez (2001) é compreendido como resultado de influências e determinações da estrutura econômica, mais particularmente do liberalismo radical do mercado, que está transformando de forma acelerada os valores e atitudes aparentemente sólidos nas sociedades modernas e ocidentais.

No entanto, Pérez Gómez (2001) considera que pra além dos elementos externos que influenciam na manutenção e determinação cultural das escolas, a cultura dos professores, ou cultura docente, é prioritária na constituição da cultura escolar em cada unidade de ensino, Conforme aponta o autor, esta cultura docente é definida como “[...] o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este

grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si” (PÉREZ GOMÉZ, 2001, p. 164).

Para Molina Neto (1997) ao tratar especificamente dos professores de Educação Física aponta que a cultura docente desses professores se articula e se configura através de elementos concretos que passam pela formação e o conhecimento, a experiência e a prática, as crenças e subjetividades de cada sujeito, assim como as definições de papéis, funções, o fazer solitário, o isolamento da atividade docente, e a reflexão cotidiana. Sendo assim, a cultura docente representa os mais variados elementos presentes na relação destes sujeitos (professores) com a sua realidade e o seu dia a dia na escola.

No entanto, Hargreaves (1994), considera a cultura docente na sua dimensão histórica e coletiva, levando em consideração as crenças, os valores, os hábitos e as formas de agir de cada coletivo. Segundo o autor, na cultura docente existem duas dimensões: conteúdo e forma. O conteúdo da cultura docente representa as crenças, valores, atitudes, hábitos e pressupostos compartilhados por um grupo de docentes; enquanto a forma é configurada pelos padrões característicos que constituem as relações e os modos de interação entre docentes. Neste sentido, o autor ainda destaca que é possível identificar quatro formas da cultura docente: o individualismo, a colegialidade artificial, a balcanização e a colaboração.

Para Molina Neto (1997) os elementos que constituem a cultura docente, desde normas, valores, hábitos, assim como, a formação, a experiência, a prática e as crenças dos professores, são por sua vez, conteúdo e forma. Pois conforme o autor, a formação, o conhecimento e a experiência são elementos que constituem o conteúdo da cultura docente, enquanto os demais aspectos, como a prática e as crenças são elementos significativos que constituem os aspectos da mesma.

Por outro lado, Dayrell (1996) ao considerar o papel dos sujeitos na organização e manutenção da instituição escolar aponta que, a escola é constituída dentro de uma dinâmica de disputa de forças e interesses particulares ou de grupos que configuram cada instituição em particular, ou seja, existem elementos diversos de um lado que visa a organização do sistema escolar (horários, rotinas, avaliações e funções diversas) e do outro lado, um conjunto de interações que envolvem os mais variados sujeitos sociais (professores, alunos, pais e funcionários). Deste modo, compreendemos que a escola não é

constituída apenas de determinações formais, como normas, regras, regimentos, currículos, hierarquias e decisões normativas do sistema organizacional da escola e dos sistemas de ensino. A escola enquanto espaço sociocultural é repleto de variantes constituídas pelos sujeitos sociais que a compõem, que pela influência de suas funções e posições dentro do contexto escolar podem exercer de maneira significativa mudanças no cotidiano das instituições escolares. Conforme Tardif e Lessard (2013, p. 55), a escola é entendida como um;

Espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações.

Deste modo, compreendemos que cada sujeito diante de suas singularidades possui identidades e culturas distintas que se cruzam dentro de um ambiente ou contexto específico, como por exemplo, os professores, diretores, estudantes e funcionários de uma escola. Sendo assim, conforme aponta Dayrell (1996), é nas escolas que as diversidades culturais se cruzam, permitindo que os mais variados sujeitos interligam-se, compartilhando e internalizando diferentes concepções que podem ser criadas e recriadas, e que são geradas por processos de socialização.

Para Conceição (2014), compreender a cultura escolar é uma tarefa exigente que necessita ao observador assim como ao professor a capacidade de ajustar o olhar para a complexidade que envolve a dinâmica escolar. Portanto, é necessário estar atento ao movimento de relações sociais existente no contexto escolar. “Ser professor, é relacionar-se com a cultura escolar e compreender a relação de ida e vinda, de troca, de compreensão sobre o transformar; e a transformação é a ligação possível entre a formação crítica e a atuação emancipada do sujeito” (CONCEIÇÃO, 2014, p.51).

3.4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE ENTRE OS ANOS DE 2010 A 2019

Esta seção tem como objetivo apresentar a produção de conhecimento sobre o processo de socialização docente que envolve os professores de escola básica, a fim de possibilitar a compreensão deste fenômeno (processo de socialização docente) que inclui os professores de EF. Para isso, foram analisadas as teses de doutorado, dissertações de mestrado e os periódicos entre os anos de 2010 a 2019. Essa análise parte da intenção de

investigar e aprofundar a temática proposta, buscando apresentar o que vem sendo produzido no campo científico brasileiro, com o intuito de auxiliar nas possibilidades e limitações sobre o tema desta pesquisa.

A consulta de teses e dissertações se deu por meio do acesso ao Banco de Teses da CAPES com o objetivo de facilitar o acesso à informação sobre teses e dissertações defendidas pelos programas de pós-graduação do país. A busca pelos periódicos se deu pela definição dos periódicos nacionais da área de conhecimento da Educação Física e Ciências do Esporte, tendo como critério de seleção, a qualificação Qualis CAPES (B2; B1; A2 e A1) e os disponíveis de forma gratuita on-line. Dentre os periódicos selecionados, estão: Movimento/Revista de Educação Física da UFRGS; Revista Motriz; Revista Brasileira de Ciências do Esporte /RBCE; Revista da Educação Física e Pensar a Prática; Revista Motrivivência.

Quanto à localização do material, foram consultados os descritores, *Socialização, socialização profissional e socialização docente*. Todo o material recolhido foi organizado e identificado pelo autor, ano de publicação ou defesa, descritores, objetivo, metodologia e os principais resultados. Esse material foi utilizado para a etapa de análise referente ao que foi produzido nos últimos nove anos sobre essas temáticas.

A partir dos descritores já mencionados, foi possível reunir um total 12 trabalhos apenas analisando os títulos e resumos. Na segunda etapa, procuramos analisar mais profundamente os achados, identificando as problemáticas e os objetivos, como também as metodologias adotadas e o referencial teórico. A partir disso, excluimos 06 trabalhos que não abrangiam questões pertinentes ao objeto desta pesquisa, questão que perpassavam por diferenças significativas no trato sobre o objeto a respeito do tema socialização. Sendo assim, permaneceram no levantamento as pesquisas que apresentavam o processo de socialização como tema central.

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

Local de busca	Periódicos	Banco de Teses da CAPES
Total de produções por local	03	04
Total geral	07	

Quadro 02: Produções analisadas nos Periódicos da Educação Física

Periódicos	Qualis CAPES	Total de artigos por periódico	Título do trabalho / Autores/ Ano
Revista Movimento (UFRGS)	A2	02	Construção identitária da Professora de Educação Física em uma Instituição de Educação Infantil. (RODRIGUES, R, M; FIGUEIREDO, Z, C, 2011).
			A Cultura Escolar Sob o Olhar do Paradigma da Complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente no início da docência. (CONCEIÇÃO, V, J, S; MOLINA NETO, V, 2017).
Revista Motrivivência	B2	01	Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física (FRASSON, J, S; WITTIZORECKI, E, S, 2019).
Total			03

Quadro 03: Produções analisadas no Banco de Teses da CAPES

Titulação	Quantidade	Título do trabalho / Autor/ Ano
Mestrado	03	A Socialização Docente de Professores de Educação Física em Início de Carreira: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS (FRASSON, J, S, 2016).
		Estudos Multicasos Sobre a Socialização Profissional de Professores de Educação Física em Início de Carreira (FREITAS, R, C, 2011).
		Construção da Identidade Profissional e Socialização no Espaço Escolar (EMÍDIO, M, 2014).

Doutorado	01	A Construção da Identidade Docente de Professores de Educação Física no Início de Carreira: um estudo de caso etnográfico na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS (CONCEIÇÃO, V, J, S, 2014).
Total	04	

3.4.1 SITUANDO A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Nesta seção, buscamos construir uma análise das produções através de uma série de dados encontrados que permitam identificar as limitações e possibilidades de entender o processo de socialização docente. Com base nos dados encontrados, analisamos e cruzamos as informações ampliando nosso referencial teórico sobre as pesquisas que tenham como tema central o processo de socialização. Além disso, buscamos apresentar as diferentes estratégias metodológicas que os pesquisadores utilizaram para tratar da problemática que envolve a socialização docente.

Para dar início a análise das produções encontradas, serão apresentados primeiramente os achados em periódicos da área da Educação Física, em seguida estará situada às análises das teses e dissertações. No entanto, destacamos que foram encontrados três (3) artigos em periódicos da área, dos quais dois (2) destes artigos, derivam de uma dissertação e uma tese que contempla os achados deste estado da arte. Sendo assim, realizamos uma apresentação única que engloba os artigos dos trabalhos que deles são derivados.

Sendo assim, ao iniciarmos nossa análise, partiremos do artigo (RODRIGUES, R: FIGUEIREDO, Z, 2011) em que as autoras buscam compreender como uma professora de EF constrói sua identidade considerando as experiências relacionais que são vivenciadas no contexto institucional em que trabalha. A noção de identidade adotada pelas autoras parte no sentido de experiências de socialização que foram vivenciadas por uma professora dentro de uma instituição de ensino, considerando que a constituição identitária não é um processo imutável e definitivo, mas sim “[...] um processo contínuo influenciado pelas vivências de cada sujeito (RODRIGUES, R: FIGUEIREDO, Z, 2011, p. 31)”. Sendo assim, considera-se que o processo de socialização é um elemento de grande importância, pois esta imbricada no processo de construção da identidade. Como bem aponta Percheron

(1974 *apud* Dubar, 1997, p 31) o ato de socializar é o de "[...] assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas".

Como estratégia metodológica as autoras utilizaram entrevistas narrativas sobre a temática da identidade docente em diálogo com a teoria da socialização das relações profissionais amparado substancialmente nas obras de Claude Dubar.

Frasson e Wittzorecki (2019) apresentam um artigo que deriva de uma dissertação de mestrado (FRASSON, 2016) buscando compreender os elementos que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente, em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

Neste sentido, os autores entendem que para compreender os elementos que estão inseridos no processo de socialização dos professores de EF é necessário antes tudo compreender o sujeito como um ser social, buscando entender a realidade social em que ele está inserido. Para dar conta desta tarefa, os autores se apoiam na abordagem interacionista de Berger e Luckmann (2012) que posiciona o individuo no cerne do processo de desenvolvimento do conhecimento individual e social. Portanto, o processo de desenvolvimento do ser humano está relacionado ao ambiente natural em particular, sujeito a uma ordem cultural e social específica, que se expressa nas palavras dos autores de que “A ordem social existe unicamente como produto da atividade humana” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 74)

No entanto para compreender esse fenômeno dentro de um contexto cultural tão diversificado como é a escola, Frasson e Wittzorecki (2019) reflatam como estes sujeitos (professores de EF) interagem e integram a realidade do cotidiano escolar entendendo que o processo de socialização docente não se limita à indução dos indivíduos em relações sociais, diálogos ou troca de experiências, o processo de socialização é um fenômeno complexo que demanda uma amplitude de maior compreensão do contexto social cultural. Sendo assim, os autores compreendem o processo de socialização docente como uma tríade, envolvendo elementos da constituição identitária do sujeito, as influências do contexto sócio cultural e da cultura escolar e os aspectos das subjetividades dos sujeitos que contemplam as suas singularidades, individualidades e, ao mesmo tempo, formam as diversidades e coletividades dentro de um ambiente sócio cultural.

Como estratégia metodológica, foram utilizados a etnografia pautada em uma perspectiva antropológica, Geertz (2008) e Magnani (2009) realizando uma “descrição

densa” como apontado por Geertz (2008) onde o pesquisador infiltra-se no campo de investigação realizando observações densas a fim de compreender o espaço sociocultural e as mais variadas relações neles existentes.

Neste sentido, foram realizadas pesquisas etnográficas em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA) onde foram acompanhadas as aulas dos professores participantes da pesquisa e suas demais atividades dentro da escola como os horários de chegada e saída da escola, intervalos, a estadia na sala dos professores, reuniões pedagógicas, planejamentos, formações continuadas e o cotidiano dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. Para obter estas informações, foram utilizados instrumentos como, observação participante (das aulas e do contexto escolar), entrevistas semiestruturadas com os professores de EF e diário de campo das observações feitas nas unidades escolares. Como se trata de uma pesquisa no âmbito escolar, a etnografia auxiliou estes pesquisadores no processo de compreensão das relações intrínsecas dentro da cultura e das redes de socialização existentes nelas.

Conceição; Molina Neto (2017) apresenta um trabalho derivado de uma tese de doutorado (CONCEIÇÃO, 2012) que trata como problemática do conhecimento a seguinte questão; Como os professores de Educação Física iniciantes na carreira constrói sua identidade docente a partir dos processos de socialização vividos na cultura escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS? Para responder esta problemática os autores apresentam como objetivo deste trabalho, compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir da socialização que estabelecem com a cultura escolar, em duas escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Para dar conta desta tarefa, os autores deste estudo se embasam no paradigma da complexidade de Edgar Morin como lente epistemológica para compreender este processo de construção do ser professor diante das relações deste sujeito com o emaranhado cultural da escola.

Sendo assim, o estudo parte da compressão de que a experiência é pessoal, e os sujeitos de um determinado espaço cultural se constituem a partir das relações estabelecidas e compartilhadas entre si. Na escola se encontra um emaranhado cultural que é constituído por diferentes sujeitos que dela participam, como alunos, professores, gestores e os demais sujeitos participantes, contudo, entende-se que os sujeitos atribuem sentidos distintos para ações, comportamentos, rituais e códigos que são interpretados como elementos da cultura

escolar. No entanto, para além dos muros da escola, os professores iniciantes são também trabalhadores, e, portanto, estão sujeitos as mais variadas influencias socioeconômicas. Sendo assim, os autores destes estudos consideram que para estudar este sujeito é necessário visitar as mazelas sociais que o sistema capitalista como um todo, cria e recria como também se torna necessário analisar a logica que a organização social atribui à escola.

Neste movimento, o estudo mostra que o ingresso na docência ocorre de forma não linear, pois os caminhos construídos pelos professores são conduzidos por diversos fatores que o influenciam, desde fatores socioeconômicos pautados numa sociedade capitalista que em decorrência das exigências do mercado de trabalho, remete aos professores uma intensificação do seu trabalho das mais variadas formas conduzindo mudanças de percursos e escolhas. Além dos fatores socioeconômicos de uma sociedade capitalista, o estudo apresenta que o início da docência é como um fenômeno construído por teias de relações (complexidade de Edgar Morin) que interliga elementos sociais, culturais, e de formação pessoal, fatores subjetivos, que os conduz para a construção de uma identidade docente.

Outro ponto de discussão do estudo, esta pautado sobre o percurso entre o processo de formação inicial e o ingresso na carreira docente, o que os autores apresentam como “ponto de resistência”, onde o professor mesma enfrentando dificuldades ao mobilizar os saberes disciplinas e curriculares, desenvolve também intencionalidades na sua pratica educativa centrada no PPP da escola e no processo de aproximação com os sujeitos do que compõem o emaranhado cultural da escola. Nas palavras dos autores;

O professor iniciante, nessa relação orgânica com a cultura docente, passa a se compreender como elemento construtor, que se deixa mobilizar pelas experiências da sua prática educativa. Constrói a sua identidade, moldada pela rede de relações que estabelece com o contexto escolar. (CONCEIÇÃO; MOLINA NETO, 2017, p. 837).

Neste sentido, os autores sugerem que uma aproximação da universidade com a escola seja necessária, para que sejam realizadas formações em um sentido horizontal, fugindo de um modelo de formação que privilegia apenas a detenção do conhecimento e a sua aplicabilidade. Para os autores deste estudo, seria mais viável a construção de temas geradores necessários para a cultura escolar. Pois na perspectiva adotada no estudo, considera-se que o início da docência é marcado pela experiência, em uma ideia de socialização entre os professores e as culturas na qual transitam, sendo assim, seria necessário que estes professores pudessem identificar as demandas sociais, culturais,

econômicas, para compreender a sua prática educativa a partir do concreto, daquilo que é construído no interior escola.

Como decisão metodológica, utilizou-se de uma pesquisa etnográfica educativa e crítica que visa desvendar a partir de um movimento dialético, as situações e opressão e injustiças a que estão submetidos os sujeitos e/ou grupos nos contextos culturais. (MOLINA NETO, 2004).

Além disso, os autores mobilizam também os conhecimentos da etnografia no campo da antropologia, respaldados principalmente em Geertz (1973) procurando entender a rede de significados que compõem um determinado espaço cultural. E numa perspectiva conceitual, foram mobilizados os teóricos Bogdan e Biklen (1994), para a construção da etnografia.

Sendo assim, o estudo foi realizado em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/ RS (RMEPOA) com dois professores de Educação Física e para a coleta de informações, foram utilizadas observações participantes, cujos dados foram registrados em diários de campo, entrevistas semiestruturadas e análise documental do PPP da escola.

Por ultimo, na dissertação de Emídio (2014) o autor apresenta um estudo de caso realizado em uma escola de ensino básico da cidade de Tupã-SP, que tem como intuito investigar a socialização do professor no espaço escolar, buscando compreender as formas como o professor adquire, modifica, e constrói os conhecimentos, habilidades, convicções e atitudes próprias da profissão, buscando identificar e compreender os elementos que integram o processo de construção da identidade docente.

O conceito de socialização empregado pelo autor respalda-se substancialmente nos estudos de Dubar (1997; 2005) e Berger e Luckmann (2007) compreendendo o fenômeno da socialização no âmbito docente como um processo de incorporação de praticas, atitudes, conhecimentos e percepções que são construídas por todo o espaço sociocultural em especial os espaços escolares com os quais os profissionais tiveram contato. Além disso, o autor apresenta como embasamento teórico, os estudos apresentados na área da identidade profissional, clima social e ação docente através de autores, tais como além dos já mencionados; Libâneo (2001), Nóvoa (1995; 1998; 1999; 2000), Pimenta (2000; 2002), Garcia (1998; 1999), Giroux (1986) e Contreras (2012). Contudo, no que se trata do fenômeno da socialização o estudo considera como “[...] um processo de identificação, de

construção de identidade [...] de pertencimento e de relação em grupo (EMÍDIO, 2014, p. 32)”.

Os resultados encontrados apontam a importância de se considerar o espaço escolar como um aspecto relevante para a socialização profissional e a confirmação de que a socialização e a constituição das identidades estão intrinsecamente relacionadas ao sentimento de pertencimento ao grupo. Conclui-se que a socialização do professor no espaço escolar realmente influencia no processo de construção e reconhecimento da identidade profissional e da prática docente.

Como estratégia metodológica a pesquisa apresenta um estudo de caso realizado em uma escola de ensino básico da cidade de Tupã-SP. Para recolher as informações necessárias, o pesquisador realizou um sorteio com 20 professores da unidade escolar e aplicou um questionário de respostas abertas, organizado por temas que abordavam Aspectos da Profissão Docente, Formação Docente e a realização de Desenhos para que os entrevistados expressassem o que consideravam mais importante ou o que gostavam mais e o que gostavam menos em relação ao espaço escolar. O questionário teve como objetivo coletar informações, opiniões, sentimentos, interesses, percepções e expectativas dos professores a respeito do processo de socialização e construção da identidade no espaço em que estão inseridos. Além da aplicação de questionários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois coordenadores, diretor e vice-diretor da unidade escolar.

Para o tratamento das informações coletadas, o pesquisador realizou uma análise de conteúdo tomando com base os estudos de Laurence Bardin (2009), que considera que “A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2009, p. 40). Sendo assim, o estudo apresenta a construção de quatro categorias analíticas que permitiram ao pesquisador responder os objetivos específicos. Cada uma destas categorias é representada por um elemento principal: socialização, identidade profissional, clima organizacional e ação docente respectivamente.

Na dissertação de Freitas (2011) o autor busca descrever o processo de socialização de professores iniciantes de EF escolar, partindo de diferentes mecanismos de socialização profissional e socialização organizacional, com o intuito de analisar em que medida estes mecanismos de socialização influenciam a formação da identidade profissional e a atuação docente destes professores.

A base epistemológica desta pesquisa esta apoiada nos estudo de Claude Dubar para conceituar o termo socialização, justificando que este teórico possibilita maior amplitude de compreensão, pois apresenta uma conceitualização do processo de socialização sob diferentes perspectivas por meio de um olhar histórico sobre algumas abordagens teóricas estruturalistas, culturalistas, funcionalistas e interacionistas simbólica. No entanto, o autor da pesquisa justifica que as diferentes conceitualizações apresentadas por Dubar fornecem um paralelo de oposições e complementariedades sobre o entendimento do fenômeno da socialização que contribuíram para a formação de uma olhar crítico quanto a generalização das análises, Contudo as bases de analises apresentadas nesta pesquisa estão apoiadas especificamente em abordagens do campo da sociologia.

Os resultados de pesquisa apresentam diversos elementos associados ao processo de socialização profissional no ambiente escolar que influenciam diretamente na construção da identidade e no trabalho docente dos professores em inicio de carreira. Algumas observações estão relacionadas ao choque de entrada na carreira docente, a recepção no ambiente de trabalho é repleta de carências no que se diz respeito ao processo de ambientação ao cotidiano escolar e ao projeto político pedagógico da escola. A formação inicial é apontada também como deficiente no sentido de proporcionar condições plenas para que estudantes construam conhecimento da realidade escolar. Ainda nesta etapa de recepção no ambiente de trabalho, a pesquisa identifica que os professores tendem a serem imputados a cargo de turmas mais difíceis e deixados a própria sorte a questões pedagógicas e administrativas sendo tratados em geral como profissionais experientes.

Outras questões decorrem de condições estruturais e materiais das escolas, principalmente no que tange à disciplina de Educação Física, identificada pelo autor como condições inerentes as macro e micro politicas dos sistemas de ensino e de gestão escolar, corroborando como elementos altamente restritivos aos professores e afetando diretamente o seu trabalho pedagógico.

Dentre estas variáveis apresentadas, os professores investigados referem como sendo as que mais influenciam na atuação docente. No entanto a pesquisa identifica que o elemento que mais se evidencia são as relações que os professores estabelecem com os alunos, questões que perpassam desde o comportamento dos estudantes a cultura estabelecida ou o entendimento que os estudantes têm a respeito do papel da educação

física na escola, o que torna um grande obstáculo no processo de desenvolvimento dos professores.

Sendo assim, entende-se que a soma de todos esses fatores vivenciados pelos professores no exercício da docência os afetam emocionalmente e por extensão comprometem a sua atividade pedagógica, conduzindo os professores a experiências mal sucedidas, abdicação de planejamentos, frustrações em relação à profissão o que por sua vez acaba contribuindo para a manutenção dos significados atribuídos a disciplina Educação Física Escolar.

Como estratégia metodológica o autor da pesquisa construiu uma pesquisa com a abordagem qualitativa e descritiva, recorrendo ao estudo do tipo multicasos sob a perspectiva etnográfica. Sendo assim, o pesquisador se inseriu no ambiente real de trabalho de cada um dos casos, observando e registrando as manifestações relacionadas às diferentes dimensões que envolvem o processo de socialização profissional. Como instrumentos para coletas de dados, foram utilizados instrumentos característicos de uma pesquisa etnográfica, tais como; observação participante, registros de campo e um conjunto de entrevistas abertas e semiestruturadas.

4. DECISÕES METODOLÓGICAS

Esta seção tem como objetivo apresentar os caminhos escolhidos para responder o seguinte problema de pesquisa: **Como se constitui o processo de socialização docente de professores de educação física em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC.** Entendemos que a escolha por uma metodologia adequada é um empreendimento fundamental, na busca por estratégias e ferramentas que auxiliem o pesquisador no tratamento de um determinado problema. No entanto, compreendemos que a decisão por determinado enfoque metodológico se manifesta antes de tudo, por intencionalidades e pressupostos teóricos do pesquisador. Sendo assim, acreditamos que tratar sobre decisões metodológicas, parte do entendimento que não existem metodologias boas ou más em si, mas metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema e/ou fenômeno a ser pesquisado. (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Portanto, para responder nossa problemática de pesquisa, pretendemos utilizar como estratégia metodológica, um estudo qualitativo do tipo exploratório descritivo de uma Escola de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC. Segundo Triviños (1987),

a pesquisa exploratória visa aprofundar estudos em uma determinada realidade buscando maiores conhecimentos, já o caráter descritivo deste tipo de estudo reside na necessidade de compreender determinadas características do problema da pesquisa.

Para Godoy (1995) os estudos qualitativos apresentam como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. O caráter descritivo deste tipo de estudo remete a própria palavra “escrita” como nos mostra Godoy (1995, p. 63) “[...] a palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados”. Como apontam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é caracteristicamente descritiva e os dados obtidos são fornecidos por meio de palavras.

Triviños (1987, p. 128) assinala que “a pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente *descritiva*”. Deste modo, validamos a nossa opção por determinado enfoque metodológico ao utilizar como base teórica os estudos de Berger e Luckmann (2014) que configuram uma análise da vida cotidiana sob o aspecto da fenomenologia. Neste sentido, Triviños (1987) aponta que as descrições dos fenômenos estão impregnadas pelos significados que o ambiente nos outorga, e como são produto de uma visão subjetiva, afastam toda expressão quantitativa, toda medida e numérica dos fenômenos observados. Deste modo, “[...] a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto”. (TRIVIÑOS, 1987, p.128). Segundo Chizzotti (2006, p. 78) também esclarece que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Para Molina Neto (2010) as pesquisas qualitativas vêm oferecendo respostas mais satisfatórias, por não possuir em geral uma relação com o objeto de investigação de “[...] caráter intervencionista e autoritário frequentemente utilizado em algumas investigações tradicionais” (p. 113), que isolam um fato ou fenômeno, buscando predizer, manipular, controlar, e extrair um determinado conhecimento objetivo, que muitas vezes se apresenta isolado ou descontextualizado entre a pesquisa e a realidade, ou melhor, entre a teoria e prática (MOLINA NETO, 2010). Deste modo, este tipo pesquisa rejeita a expressão quantitativa, a medição numérica, pois os dados coletados aparecem sob a forma de transcrições de entrevistas, anotações de campo, análises documentais, fotografias, vídeos, desenhos e vários tipos de

documentos. Visando uma compreensão ampla do fenômeno, considerando que todos os dados da realidade são importantes e não devem ser reduzidos a variáveis, mas observados como um todo. (GODOY, 1995).

Morin (1991) aponta que o paradigma científico, no seu processo histórico de construção do conhecimento, debruçou-se nos métodos de verificação empírico e lógico, tendo como origem os ideais de Descartes no século XVII, que conduz o pensamento para abstração e a redução, procurando respostas objetivas e mensuráveis para os problemas colocados pelo homem. Morin (2008) entende este fenômeno por “paradigma simplificador”, que reduz o pensamento na mensuração de categorias fragmentadas, separadas entre si, como se estivesse distante e separadas da totalidade da realidade. Neste sentido, Morin (1991) aponta críticas a este paradigma científico que priva a possibilidade de refletir sobre e com o objeto de pesquisa, isolando grandes campos dos conhecimentos em categorias fragmentadas por sua área de conhecimento, como biologia, física e a ciência do homem. Para Conceição (2014) Esse processo de simplificação elimina o sujeito, conferindo a função de mero produto a ser avaliado e observado, que reproduz o sujeito a uma média ou a qualquer outra representação numérica.

Como alternativa a esta concepção simplificadora da ciência hegemônica, Morin (2008) apresenta o paradigma complexo, uma concepção ampla de tratar o conhecimento, não como um método, mas como uma forma de pensar e agir, que busca mostrar a existência de uma discussão mais profunda, tracionando o modo de compreender as relações existentes entre os fenômenos a partir de uma perspectiva sistêmica e relacional, com diálogo crítico e reflexivo diante das inter-relações entre ciência, verdade, técnica e política. Portanto, “Pensar a partir da complexidade é quebrar esferas que delimitam o conhecimento para restabelecer as articulações com o que foi separado” (CONCEIÇÃO, 2014, p. 49-51).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa descritiva está longe de métodos que precedem procedimentos empíricos de relações mecânicas de causa e efeito, que mantém uma relação neutra do ponto de vista acadêmico e político-pedagógico. Além disso, compreendemos de acordo com André (1998) que uma pesquisa qualitativa seja ela de caráter descritivo não deve limitar-se apenas a descrição de situações, pessoas, depoimentos, ambientes etc. É necessário ir muito além buscando “reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica”. (ANDRÉ, 1998, p. 45). Sendo assim, um dos princípios que remetem a pesquisa qualitativa é a sua relativização, apontado por Dauster (1989, p 11, apud ANDRÉ, 1998, p. 45) “[...] no descentramento da sociedade do observador,

colocando o eixo de referência no universo investigado”. Desta forma, o investigador busca ultrapassar os seus métodos e valores, dando sentido e referência a outras formas de entender e conceber o mundo. (ANDRÉ, 1998).

Para André (1998) o trabalho descritivo das pesquisas qualitativas deve buscar um questionamento mais profundo de seus significados, de suas implicações e de seus condicionantes, realizando exames mais aprofundados, numa tentativa de ler e interpretar de forma crítica, procurando não encaixar dados em uma teoria, ou supervalorizar os dados empíricos, como se bastassem por si só para responder um problema ou compreender um fenômeno. É necessário como nos ensina Geertz (1989) uma descrição densa.

Para Molina Neto (2010) a realização de uma pesquisa exige muito esforço, seja na seleção de colaboradores, na transcrição de textos, na interpretação de expressões e significados, na elaboração das relações e generalizações e no esclarecimento do objeto de estudo. No entanto, é diante deste caráter reflexivo, da atenção vigilante e da sensibilidade no ato investigativo, que se fornece a riqueza das pesquisas qualitativas.

Portanto, minha proposta metodológica repousa-se na tentativa de realizar um estudo qualitativo de caráter descritivo de uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC. No entanto, entendemos conforme André (1998) ser necessário um intensivo trabalho na tentativa de desvelar o dia a dia da prática escolar, bem como, a sua dinâmica de relações e interações, as estruturas e os mecanismos de poder, as ações e representações dos atores sociais, os modos de organização do trabalho escolar e o papel dos sujeitos inseridos nesse complexo interacional. Sendo assim, acreditamos que um estudo descritivo nos fornecerá elementos na busca por reflexões que permitem responder a problemática deste estudo.

4.1 COLABORADORES DA PESQUISA

O primeiro critério que utilizamos para definir a seleção por determinada unidade escolar, está amparado na representatividade tipológica Molina Neto (2010) que compreende que não há nenhum meio social homogêneo, destituído de uma singularidade particular. Portanto, a localização e a representação dos sujeitos que compõem uma unidade específica caracterizam um caso particular. Neste sentido, consideramos que existem particularidades em cada unidade escolar do sistema educativo da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC. Sendo assim, optamos por trabalhar com professores de Educação Física de uma escola municipal localizada na região Norte da cidade.

Outro critério que influenciou a escolha por determinada unidade escolar se deu por questões de proximidade e familiaridade com o ambiente a ser estudado. Pois durante o primeiro trimestre de 2019, tive o prazer de lecionar na instituição como professor substituto de Educação Física. Neste sentido, pude estabelecer relações com os sujeitos que compõem a instituição, e dessa forma, pensamos que seja um critério que nos facilite nos momentos de acordos e negociações para a entrada no campo.

Além disso, acreditamos que as experiências que foram adquiridas anteriormente, podem auxiliar o pesquisador durante o processo investigativo, facilitando o processo de reconhecimento do ambiente de estudo e o relacionamento com os sujeitos participantes, oportunizando os primeiros contatos, à construção de diálogos, entrevistas, e o reconhecimento dos espaços físicos e rotinas da instituição.

Também será um dos critérios o fato de optarmos por uma instituição escolar pública, pois conforme Molina Neto (2010) as escolas públicas apresentam primeiramente a característica de gratuidade do ensino, neste sentido, os professores estabelecem um maior grau de autonomia pedagógica, por meio de um poder e de um controle mais flexível e horizontal no interior da escola.

Contudo, o foco desta pesquisa reside no empreendimento de compreender como se constituiu o processo de socialização docente de professores de Educação Física de uma unidade escolar específica, como citada anteriormente. Dito isso, apontamos que os principais colaboradores são os próprios professores de educação física que serão convidadas a participar espontaneamente desta proposta de pesquisa. Conforme Molina Neto (2010) a participação espontânea dos colaboradores da pesquisa contribui com o volume e veracidade dos dados de campo. Ao aceitarem participar da pesquisa comprovam na sua subjetividade a importância atribuída ao tema e problemática de pesquisa. Portanto, os colaboradores desta pesquisa (professor de Educação Física) assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, que destaca os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. O nome dos colaboradores foi alterado por outro fictício, com a intenção de manter os aspectos éticos da investigação e o anonimato dos dados.

4.2 PALCO DE INVESTIGAÇÃO: análise da conjuntura escolar

4.2.1 Caracterização da Comunidade ao entorno da Escola

De acordo com PPP (2019) a comunidade que envolve a escola foi eminentemente constituída pela colonização açoriana. No início, a atividade realizada pelos moradores era a agricultura, tendo como objetivo a subsistência das famílias. No entanto essa produção praticamente inexistente.

Porem é possível encontrar na comunidade pequenos sítios onde se criam gados e outros animais. A arquitetura de muitas casas rememoram as heranças da colonização açoriana e a configuração da comunidade denota uma pitoresca ruralidade marcada pela atividade camponesa que originou a formação do bairro.

No entanto a população é representada por um perfil bastante diversificado decorrente de um movimento migratório intenso que ocorre ainda hoje em Florianópolis, sobretudo tudo no norte da ilha. Sendo assim, a comunidade escolar é constituída de pessoas vindas das mais variadas regiões do Brasil, com um contingente maior dos estados do Rio Grande do Sul e do Paraná, além do interior de Santa Catarina. Entretanto, há um pequeno número de famílias estrangeiras que migraram para a região, compondo a unidade escolar com estudantes das mais variadas nacionalidades (filipinos, uruguaios, argentinos, equatorianos e venezuelanos). (PPP, 2019).

4.2.2 Composição Estrutural

Conforme o documento atualizado da escola (Projeto Político Pedagógico, 2019). A estrutura física da escola no ano de 2019 dispõe das seguintes dependências, utilizadas para o seu funcionamento administrativo e pedagógico:

- 14 salas de aula;
- 1 Laboratório de Ciências;
- 1 sala Informatizada;
- 1 Biblioteca;
- 1 Sala Multimeios;
- 1 cozinha;
- 1 refeitório;
- 4 banheiros de uso coletivo;

- 1 banheiro para deficientes físicos (piso térreo);
- 1 sala para xerox e almoxarifado;
- 1 sala para a equipe administrativo-pedagógica (Secretaria, Diretoria, Orientação, Supervisão e Administração Pedagógica).
- 1 quadra multiuso descoberta;
- 1 pátio descoberto.

4.2.3 Descrição Estrutural da Unidade Escolar

A unidade escolar apresenta em termos de estrutura física uma construção antiga, possuindo acessibilidade predial mínima. O segundo piso da escola onde ficam as salas de aula só podem ser acessado via escada, sem rampas o segundo piso torna-se de difícil acesso para qualquer um que tenha dificuldade locomotora. Além do prédio central que configura a estrutura física mais antiga da escola, existe ao lado um espaço adaptado formado por quatro salas de aulas e um parquinho infantil, representando o bloco dos anos iniciais. Este espaço é formado por três salas menores construídas em madeira, e uma sala maior de alvenaria destinada a uma turma do 5º ano da educação infantil que foi adaptada pela escola decorrente alta demanda da comunidade para este ciclo da educação. Portanto, além de uma sala de aula, o espaço dispõe de banheiros adaptados para educação infantil e um almoxarifado extra, de uso exclusivo dos anos iniciais.

No hall de entrada da escola percebe-se um espaço amplo de terra, que é rotineiramente ocupado pelos alunos durante o recreio e também utilizado para as aulas de educação física. Neste espaço encontra-se um pequeno bicicletário e uma grande árvore que sombreia boa parte do espaço físico tornando um espaço bastante agradável, ainda mais em dias ensolarados onde é possível aproveitar o espaço e relaxar ao acomodar-se nos bancos de madeira que rodeiam a árvore. O espaço é bastante decorativo, demonstra intenções claras da unidade escolar em tornar o ambiente mais agradável e reconfortante. De frente para essa área livre, encontra-se a secretaria da escola bem como a sala do diretor e demais salas que formam o bloco da equipe administrativo-pedagógica (Secretaria, Diretoria, Orientação, Supervisão e Administração Pedagógica).

No interior da escola, no piso térreo do prédio, estão dispostas diversas salas, tais como; Sala de Informática, biblioteca, sala de materiais da Educação Física, banheiros, almoxarifado, cozinha, laboratório de ciências, sala para xerox e duas salas de aulas. A

disposição dessas salas que formam o primeiro piso da escola está disposta de maneira que ao centro exista um espaço amplo compondo o refeitório da escola.

O segundo piso é disposto de maneira semelhante a estrutura do piso térreo, comportando diversas salas de aula, uma sala multimeio, banheiros e por ultimo a sala dos professores. A orientadora pedagógica comparada à estrutura do prédio central como uma espécie de panóptico. Pois do segundo piso é possível ter uma visão ampla de todo o interior do prédio central, e dentro da sala dos professores há duas grandes janelas de vidro que oferecem uma ampla visão do espaço externo da escola, obtendo uma vista completa da quadra poliesportiva e dos espaços ao redor.

Por fim, nos fundos da escola este localizado a quadra poliesportiva e por ultimo há um espaço relativamente amplo ao lado da quadra, com piso de concreto e protegido nas laterais por grades de metal que é utilizado com frequência para as aulas de EF.

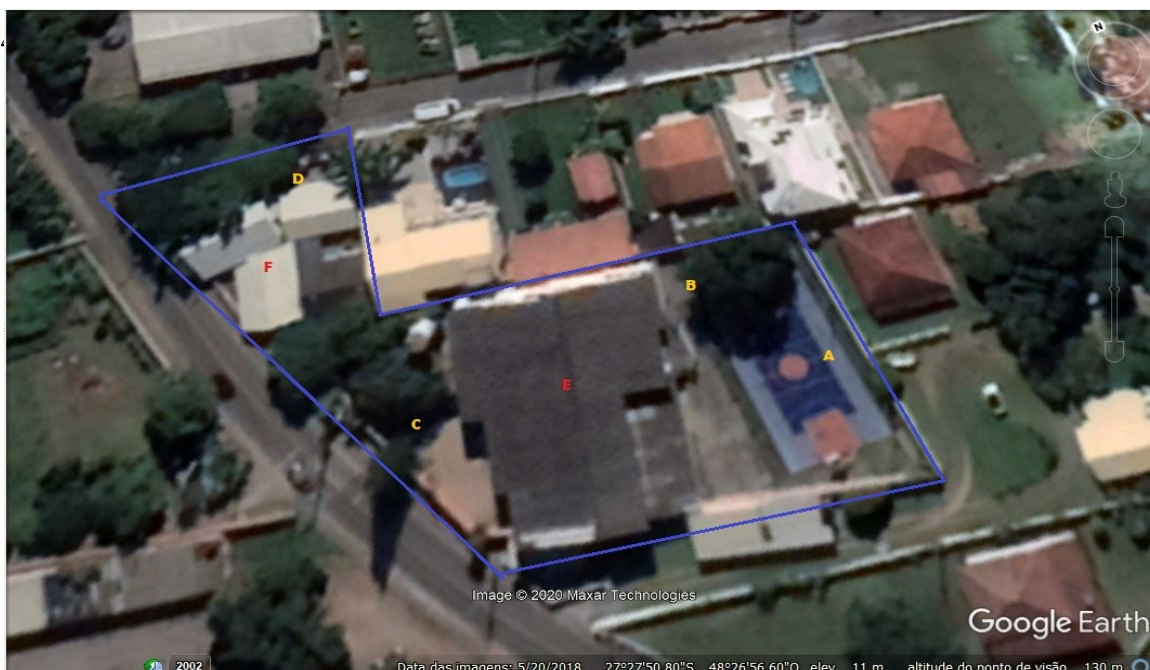


Figura 1: Imagem de satélite de uma escola da RMEF. Em azul o espaço físico que corresponde à escola.
Fonte: DigitalGlobe, Dados do mapa @2020 Google.

A: Quadra Poliesportiva.

B: Pátio descoberto (quadrinha).

C: Pátio amplo (frente da escola).

D: Parquinho Infantil.

E: Prédio Principal.

F: Salas de aula dos anos iniciais.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Para o desenvolvimento desta investigação, utilizamos diferentes instrumentos de pesquisa a fim de alcançar o objetivo do estudo (entrevista, observação, diário de campo e análise documental).

O tempo de permanência no campo de investigação ocorreu por um curto período de tempo devido ao momento de pandemia que vivenciamos a partir do mês de março de 2020. Sendo assim, foram feitas duas visitas ao campo de investigação entre o dia 05 de março ao dia 12 de março de 2020. Este período de permanência na instituição incluiu observação das rotinas da escola, das aulas de educação física, momentos de socialização nas salas dos professores, conversas e diálogos com os demais membros do corpo docente e obtenção de informações da comunidade escolar.

a) Entrevista: Como uma forma de escutar as experiências dos colaboradores para responder o problema desta pesquisa, realizamos uma entrevista semiestruturada com cada participante da pesquisa. Conforme Trivinos (1987, p. 45) a entrevista semiestruturada “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Para Negrine (2010) a entrevista semiestruturada permite maior flexibilidade à conversa, proporcionando maior liberdade ao colaborador, podendo levantar aspectos que sejam relevantes para o tema que é pesquisado. O registro da entrevista foi realizado em gravador digital, cujo conteúdo foi transcrito e devolvido para o colaborador (professor de educação física), com o objetivo de validar o conteúdo e dar prosseguimento ao processo analítico. As entrevistas foram agendadas previamente e realizada de forma remota por web conferência.

b) Observação: Dentre as técnicas de coleta de informações a observação participante é uma ferramenta de extrema importância para a pesquisa, pois permite a participação real do conhecimento na vida da comunidade (TRIVIÑOS, 1987), que neste caso trata-se de um contexto escolar. 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”.

Neste sentido, o pesquisador deve utilizar o uso dos sentidos com vistas a perceber a realidade e as interações pessoais, mediando às informações da coleta e o emprego dos instrumentos metodológicos ao longo de todo o processo de investigação (FRASSON, 2015). Entretanto Negrine (2010) chama atenção para o cuidado em não contaminar uma observação, pois a nossa observação das coisas nunca está totalmente isolada das nossas crenças, dos nossos valores e de nossa história de vida, no entanto, podemos graças a isso refletir e ressignificar sobre aquilo que é observado. Portanto, “[...] se vamos a campo para observar, o quesito principal é tornar os registros os mais descritivos possíveis, desconfigurados de qualquer juízo de valor” (NEGRINE, 2010, p. 65).

Para Taveira (2002) durante a observação é importante que não se dirija o olhar para pontos fixos, pré-determinados em hipóteses tomadas a priori. O observador deve estar com todos os sentidos alertas buscando captar tudo aquilo que se oferece a ele, desde os sons, os cheiros, até as cores e texturas, procurando anotar tudo que parece relevante, evitando assim, que se perca algo que pudesse vir a fazer a diferença. Sendo assim, quanto mais descritiva for à observação, mais eficiente será o momento de análise e descrição dos fatos (NEGRINE, 2010).

c) Diário de Campo: O diário de campo é o instrumento mais básico de registro do pesquisador e também um do mais importante. Consiste basicamente de um instrumento de anotações, em que o pesquisador realiza um registro completo e preciso de uma série de informações, fatos concretos, experiências, reflexões e comentários durante o processo investigativo (FALKEMBACH, 1987)

Conforme Triviños (1987) as anotações realizadas no diário de campo, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, desde as “[...] descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo” (p, 154).

Entretanto Falkembach (1987) destaca que o diário de campo pode ser caracterizado de dois tipos: 1) descritivo: busca-se captar uma imagem completa daquilo que se observa, detalhando aspectos do local, das pessoas, ações e diálogos observados. São notas puramente descritivas referentes aos acontecimentos, as sequências em que ocorrem, podendo ser registradas imediatamente, e complementadas posteriormente. 2) reflexivo: tipo de diário de campo onde o pesquisador não se limita apenas a descrição das observações, mas busca registrar conclusões, percepções, ideias, dúvidas e preocupações. São notas analíticas que correspondem às reflexões pessoais do pesquisador, podendo ser registrada ao vivo ou mais

imediatamente possível em formas de breves lembretes que posteriormente podem ser transformados em anotações mais elaboradas. Neste sentido, Triviños (1987, p. 157) aponta que no processo de observação é muito importante que se registre;

“[...] 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 etc.”

Sendo assim, Trivinos (1987) sugere que [...] o investigador deve estar em permanente “estado de alerta intelectual” (p. 157). Pois, embora a atenção do pesquisador esteja profundamente atenta no processo de descrever os fenômenos da forma mais verdadeira possível, sua mente está inundada pelo processo de pesquisa e pelas perspectivas adotadas. Portanto, é válido um registro de reflexões durante o processo de observação, pois podem surgir ideias novas, inquietações e pequenos detalhes daquilo que se observa, podendo apresentar algo que mereça ser lembrado e conseqüentemente contribuir com a pesquisa. (TRIVINOS, 1987).

Contudo, Falkembach (1987) destaca que a tarefa de realizar um diário de campo permite ao pesquisador criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção as observações feitas no campo de investigação. Por essa razão ele é considerado um instrumento científico de observação e registro extremamente importante para o processo de análise e descrição dos dados coletados. Portanto, as observações devem ser registradas no diário de campo o quanto antes possível logo após o observado, para preservar a fidedignidade do se observa e evitar a perda de aspectos importantes da pesquisa (FALKEMBACH, 1987). Desse modo, deve-se utilizar diariamente o diário de campo para garantir uma maior sistematização e detalhamento das situações ocorridas durante a investigação.

d) Análise Documental: Ao analisar um documento, utilizamos um modo não intrusivo que permite capturar dados produzidos sobre o campo e seus processos com finalidades práticas para a produção do estudo. Sendo assim, os documentos podem permitir que o investigador vá além das observações feitas em campo, como também podem servir de instrumentos de auxílio na elaboração de entrevistas e observações. (FLICK, 2009).

No entanto, Wolff (2004) citado por Flick (2009) recomenda que o investigador não considere que os documentos possam representar uma noção de existência factual da realidade em relação ao caráter subjetivo das atitudes e ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para este autor, “[...] os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos” (FLICK, 2014, p. 234 apud WOLFF, 2004). Posto isto, os

documentos devem ser utilizados como um instrumento que possibilita contextualizar uma informação, devendo ser vistos como dispositivos comunicativos que permitem metodologicamente construir versões sobre eventos (FLICK, 2014).

Sendo assim, para a nossa análise documental utilizaremos os respectivos documentos; Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), Planos de Ensino dos professores de EF participantes, e a Proposta Curricular do Município de Florianópolis do ano de 2016.

4.4 PROCESSO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para a análise das informações utilizamos como ferramenta a técnica da triangulação Triviños (1987). Que tem por objetivo possibilitar “[...] a máxima amplitude na descrição, explicitação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987). Neste sentido, o autor considera ser impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem levar em conta as suas raízes históricas, com seus significados culturais e as suas vinculações com a macrorrealidade social. O que de certa forma, torna complexo e amplo o trabalho em estudos qualitativos. (TRIVIÑOS, 1987).

Desta forma, Cohen e Manion (1990) apud Molina Neto (2010) definem que a triangulação das informações proporciona uma visão ampla da complexidade do estudo, e neste sentido, ajudam a superar o problema de limitação do método de pesquisa. Diante disso, as principais formas de triangulação apresentadas pelos autores são;

- a) Triangulação no tempo;
- b) Triangulação no espaço;
- c) Níveis combinados de triangulação;
- d) Triangulação de teorias;
- e) Triangulação de pesquisadores;
- f) Triangulação metodológica

Contudo, para Triviños (1987) a técnica da triangulação deve ser dirigida em primeiro lugar, aos processos e produtos centrados no sujeito, em seguida, aos elementos produzidos pelo meio do sujeito, e por fim, aos processos e produtos originados da estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social que está inserido o sujeito.

Deste modo, Triviños (1987) apresenta algumas etapas que permitem auxiliar o investigador na execução desse procedimento:

- a) **Pré-análise:** Configura simplesmente, a organização do material. desde as respostas dos sujeitos a questionários abertos e às entrevistas semiestruturadas, passando pelos produtos obtidos nas observações, como também a organização de documentos e o referencial que embasam a discussão.
- b) **Descrição analítica:** Nesta etapa o investigador busca realizar um estudo aprofundado, orientado em princípios, hipóteses e referências teóricas referentes aos materiais que foram organizados na etapa anterior. “Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta instância do estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161).
- c) **Interpretação referencial:** Nesta etapa, o pesquisador se apoia nos materiais de informação que foram organizados já na etapa da pré-análise, e alcança agora uma maior intensidade de suas análises por meio da reflexão, intuição e embasamento dos materiais empíricos, começando por estabelecer relações, aprofundamento de ideias e conexões, com o objetivo de “[...] aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

4.5 VALIDEZ INTERPRETATIVA

Em relação à validade interpretativa do nosso estudo, nos apoiamos em Cordeiro (1995) citado por Molina Neto (2010) que compreende a investigação sob diversos aspectos, tais como: a validade descritiva, a validade interpretativa e a validade teórica, estendendo-se ainda para questões relativas a validade das generalizações teóricas, como também generalizações a nível interno e externo.

Por validade descritiva, nos propomos a realizar descrições densas das observações feitas em campo, procurando registrar as informações de forma minuciosa e com abrangência de detalhes para esclarecer os fatos ocorridos e posteriormente analisá-los com qualidade. Além disso, as entrevistas transcritas foram encaminhadas aos colaboradores da pesquisa, para que possam examinar a exatidão das transcrições e exigir se necessário as devidas correções.

O segundo critério que confere credibilidade a uma pesquisa de caráter descritiva, é a sua garantia de fidelidade à informação e a sua validade interpretativa, que do ponto de vista externo, é necessário que outra pessoa verifique se há coerência interna, examinando a adequação das informações e proposições apresentadas (MOLINA NETO, 2010). Portanto, compartilhamos as análises construídas com o nosso grupo de pesquisa para que possamos

dialogar a respeito da coerência das descrições e interpretações, de modo a discutir e aprofundar a análise dos resultados obtidos.

Em relação à validade teórica, nos aproximamos de Molina Neto (2010) buscando garantir um contraste entre nossas interpretações e as referências bibliográficas, selecionando autores de diferentes contextos e campos de conhecimentos, de modo a construir um diálogo que permita inferir uma validade teórica. Sendo assim, partimos do processo de triangulação dos dados que foram apresentados na seção anterior.

4.6 CUIDADOS ÉTICOS

Para a realização desta dissertação foi necessário uma série de documentos que garantisse de forma ética o desenvolvimento deste trabalho, assim como, o consentimento dos colaboradores sujeitos desta pesquisa, professores de Educação Física. Portanto, voltamos a enfatizar que esta dissertação faz parte de um projeto maior, intitulado: O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, pesquisa esta que tem como objetivo, compreender a construção da identidade docente e a prática educativa dos professores de Educação Física a partir da socialização constituída no emaranhado cultural que envolve a Rede Municipal de Educação de Florianópolis-SC. Sendo assim, os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa buscam construir o entendimento sobre o fazer docente e a constituição cultural nos contextos de ensino aprendizagem, partindo do entendimento que as experiências com a cultura escolar assumem protagonismo no processo de construção do ser docente.

Além disso, enfatizamos que esta pesquisa é financiada pelo Edital universal do CNPQ (2016) e coordenada pelo professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição, também orientador desse trabalho e coordenador do grupo GPOM. Além disso, apresentamos que a pesquisa foi aprovada pelo CEP/UFSC conforme Parecer Consubstanciado número: 2.722.898, CAAE: 81636917.0.0000.0121 (Anexo C). Como requisito para entrada em campo, a pesquisa recebeu autorização da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, conforme ofício em anexo (Anexo B).

De forma a garantir anonimato e a confidencialidade dos sujeitos, os indivíduos foram selecionados levando em conta todos os aspectos éticos da pesquisa como seres humanos e conforme sua disponibilidade e participação espontânea por meio da leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice- B), com vista que as

informações fossem compartilhadas com os sujeitos para autorização de sua publicação. Os sujeitos participantes da pesquisa receberam nomes fictícios criados de forma aleatória pelo pesquisador e o palco de investigação também não foi identificado, garantindo assim, o anonimato de ambas as partes. Portanto, os professores participantes deste estudo receberam os seguintes nomes fictícios: Professor Roger e Professora Lília respectivamente.

Para a realização desta pesquisa buscamos garantir alguns cuidados éticos, tais como:

- 1) Aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC;
- 2) Autorização das escolas por meio da assinatura do Termo de Consentimento Institucional;
- 3) Negociação de acesso com os professores de Educação Física através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que destaca os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados, solicitando a autorização dos sujeitos para garantir a execução da pesquisa.
- 4) Substituição dos nomes verdadeiros dos professores e das escolas por nomes fictícios com a intenção de manter os aspectos éticos da investigação e o anonimato dos dados, preservando a identidade dos colaboradores.
- 5) Devolução das entrevistas para os colaboradores para examinarem o conteúdo e efetuar algum reparo caso necessário.
- 6) Cuidado nas descrições e interpretações para não efetuar quaisquer juízos de valor que possam causar algum dano moral à instituição e aos colaboradores.
- 7) Compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos na pesquisa.

5. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Esta seção tem como objetivo apresentar a análise e interpretação das informações obtidas durante todo o processo de coleta de dados. Portanto, a partir do método da triangulação dos dados proposta nas decisões metodológicas, buscamos cruzar as informações obtidas no palco investigativo juntamente com a base teórica que apresentamos nas seções anteriores.

Entretanto, consideramos que a análise das informações caracteriza a etapa na qual o pesquisador precisa lidar com inúmeros achados que foram obtidos durante a coleta de dados. Para dar conta desta importante etapa da pesquisa, ressaltamos que tivemos que realizar determinadas escolhas na tentativa de privilegiar o objetivo central deste estudo. Neste sentido, buscamos priorizar as informações que remetem ao objeto deste estudo, a partir da seleção de unidades de significado que nos auxiliaram no tratamento dos dados e na elaboração das reflexões sobre o tema proposto.

Dito isto, procuramos neste capítulo apresentar o conhecimento sistematizado por meio dos diferentes instrumentos utilizados na coleta de dados com o objetivo de apresentar as reflexões que auxiliaram na interpretação do problema central desta pesquisa: **Como se constitui o processo de socialização docente de professores de educação física em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC?**

Neste sentido, os dados coletados foram analisados a partir dos objetivos específicos do estudo, que compuseram o processo de construção de duas categorias analíticas: **“Percurso dos Professores de Educação Física no Processo de Socialização Docente; Trabalho Docente: uma inter-locução entre a socialização docente e a cultura escolar.”** Estas categorias analíticas foram organizadas a partir da eleição de unidades de significado e debatidas com o referencial teórico que acompanhou todo o processo da pesquisa.

A seguir, apresentamos na tabela (01) os dados com as características dos professores de Educação Física que fizeram parte da nossa investigação e colaboraram com a construção desta pesquisa.

Quadro 04: Dados das Características dos Professores de Educação Física.

Colaborador	Roger	Lília
Idade	27	42
Local de Nascimento	Florianópolis-SC	Porto Alegre - RS
Instituição de Ensino Superior de Formação	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Instituto Metodista de Porto Alegre (IMPA)
Ano de Conclusão na Graduação	2017	1999

Tempo de Trabalho Docente	3 anos	20 anos
Tempo de Trabalho na RMEF	3 anos	9 anos
Carga Horária	10h	40h
Regime de Trabalho	ACT	Efetivo

5.1 PERCURSO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOCENTE.

Procuramos nesta categoria, apresentar o percurso dos professores de Educação Física, apresentando relatos desde a sua trajetória na formação inicial do curso de graduação até o momento de ingresso na carreira docente. Neste sentido, nos apoiamos em Perez Gómez (2001, p. 13) ao relatar que “[...] cada pessoa possui raízes culturais ligadas à herança, à memória étnica, constituídas por estruturas, funções e símbolos, transmitidos de geração em geração por longos e sutis processos de socialização”. Mas ainda ressaltamos que a imersão em uma determinada cultura não acontece passivamente, o sujeito socializado envolve-se ativamente ao longo de um processo dialético de construção e reconstrução de sua realidade (FRASSON, 2016).

Dito isto, esta seção é construída na tentativa de alcançar um dos objetivos específicos deste trabalho - Compreender a trajetória dos professores de Educação Física no processo de ingresso na carreira docente e como se constituem no processo de socialização docente na escola. Para dar conta deste objetivo, pensamos em construir um movimento reflexivo no campo dos estudos culturais compreendendo as relações do sujeito com o seu cotidiano e a sua trajetória profissional como elemento central na construção de sua identidade docente.

Como ponto inicial buscamos entender como que a Educação Física apareceu na vida dos professores participantes desta pesquisa, e com isso, buscamos apontar suas experiências como estudantes e as relações que a fizeram optar pela carreira docente. Neste

sentido, identificamos que o gosto por práticas corporais foram decisivos nas escolhas dos sujeitos pela formação em Educação Física.

“[...] eu sempre gostei de EF na escola, e eu achava o trabalho de ser professor de EF algo muito massa, pois eu gostava muito de praticar atividades esportivas. Trabalhar com esporte era algo que me chamava muito atenção, pois eu gostava muito [...] quando prestei o vestibular pela primeira vez eu acabei optando por arquitetura, mas acabei não passando e aí eu fui para o exército. Chegando ao exército eu acabei realizando muitas atividades físicas, pois era algo rotineiro, praticávamos bastante, e foi quando comecei a me interessar ainda mais por essas questões de treinamento, atividade física e por aí vai. Foi no exército que eu acabei decidindo que eu queria fazer EF.” (Entrevista com o professor Roger).

“[...] eu comecei a treinar quando era jovem, sempre fui atleta, assim desde os 13 anos [...] quando comecei a praticar ginástica aeróbica [...] anos mais tarde, quando eu já estava preste a entrar em uma universidade, já estava terminando o ensino médio, eu comecei a treinar triatlo. Então eu digo que a minha vida sempre esteve ligada ao esporte, ao movimento. Mas ao prestar o vestibular eu tive dúvidas se optaria pela EF ou pelo Direito, mas o movimento me ganhou. Na verdade eu não conseguia ficar parada. Então eu uni o útil ao agradável né? Porque eu treinava muito, treinei bem forte o triatlo, mais ou menos uns 10 anos sem parar. Continuei treinando mesmo depois que me formei, fiz pós e tudo mais na área de fisiologia do exercício, e alguns anos depois eu vim embora para Florianópolis” (Entrevista com a professora Lília).

Na fala do professor Roger observa-se que a intenção em cursar uma graduação em Educação Física, residia no gosto da prática de exercícios físicos e do esporte que remetem as suas experiências nas aulas de Educação Física enquanto estudante de escola básica. Em seguida, com sua participação no exército brasileiro, o professor Roger experimentou parte da formação militar que incluem uma série de treinamentos e atividades voltadas para a preparação de um corpo apto que lhe permitiria cumprir as exigências estabelecidas pela instituição.

Em relação à fala da professora Lília, nota-se algo em comum a fala do professor Roger, de que a prática de treinamentos e atividades esportivas está presente nas suas experiências enquanto jovem estudante, numa fase anterior ao seu ingresso na formação superior em Educação Física. Outra relação comum às duas falas é de que a opção pelo curso de EF é secundária ou disputada como no caso da professora Lília, em relação às outras opções de formação. No caso do professor Roger, sua primeira opção por um curso superior remete a graduação de Arquitetura, já na fala da professora Lília, percebe-se a dúvida em optar pela formação de Educação Física ou Direito. Entretanto, podemos

entender que devido a sua trajetória enquanto praticante de atividades esportivas, a escolha pela formação em EF tornou-se mais decisiva.

Conforme Figueiredo (2008) as experiências corporais construídas nas aulas de educação física escolar e fora delas, são referências fundamentais para os alunos que ingressam no curso de graduação, e que esse fator pode ser influenciado pela promoção de experiências positivas decorrente de uma demonstração de aptidão ou interesse por determinadas práticas. Neste sentido, a autora identifica uma série de experiências relatadas por estudantes participantes de uma pesquisa apontando que experiências significativas de praticas corporais podem influenciar na opção pelo curso de Educação Física.

Além disso, Figueiredo (2008) menciona que muitas dessas experiências apresentam-se fortemente associadas com uma concepção de Educação Física que é vista sobe a ótica do esporte, da atividade física e da saúde, compreendendo que a escolha do curso de Educação Física representa a prática de atividades nas quais o aluno já teve ou ainda vai ter a possibilidade de experimentar.

Portanto, observarmos na fala dos dois professores que a intenção em cursar a graduação de Educação Física, residia no gosto pela realização de práticas corporais voltadas especificamente para o universo do condicionamento físico e do treinamento esportivo. Podemos ampliar a discussão, compreendendo que estas experiências marcaram o processo de construção identitária destes sujeitos, influenciando na escolha pelo curso de Educação Física. Além disso, podemos sugerir que estas experiências anteriores podem influenciar diretamente no desenvolvimento da identidade docentes destes sujeitos e consequentemente no desenvolvimento da sua pratica pedagógica.

Como é o caso do professor Roger em um trecho retirado do diário de campo, onde o professor ensina aos alunos do 5º ano alguns comandos com o uso do apito. Comandos que parecem rememorar certas experiências que o sujeito vivenciou na sua inserção no exercício brasileiro.

“[...] o professor concentra a turma para ensinar uma estratégia que ele pensou por em prática. A estratégia reside em um comando de sons com a utilização de um apito. O professor ensina as crianças que sempre que elas ouvirem o som de um forte apito significa que devem parar e prestar atenção no professor, pois ele terá algo a dizer. Ao som de dois apitos, significa que as crianças podem voltar à realização da atividade. E finalmente ao som de três apitos sendo o ultimo bem longo, significa que aquela atividade está encerrada. Eu pergunto para o professor sobre a estratégia adotada, ele explica que

começou a utilizar esta forma de comunicação através do apito a mais ou menos um ano quando trabalhou em outra escola, pois tinha dificuldades de comunicação e organização da turma, dificuldades que ele relata serem similares com esta turma do 5º ano. Deste modo, o professor descreve que se sentia muito cansado de gritar e chamar atenção dos alunos, e o apito lhe pareceu um instrumento facilitador para se comunicar com a turma. Dito isto, o professor põem em prática a sua técnica e soa um forte apito, os alunos respondem como combinado, até porque o som é estrondoso e o estímulo é rápido, todos param naquele momento tampando os ouvidos depois do forte apito” (Diário de campo – 12/03/2020).

Ferreira Neto (1999) aponta que no ensino do Exército existe um componente curricular que visa à instrução física. Este componente é compreendido pela instituição como parte de uma “Educação Física”, uma educação que visa agregar a prática de exercícios físicos o intuito de propiciar ao sujeito o maior grau de aperfeiçoamento das qualidades físicas e morais. Dentre esses elementos o respeito à ordem e a hierarquia na doutrina militar são condições essenciais para construir a formação de um aluno civil ou militar, e através da instrução permanente é possível direcionar ao aluno a incorporação de respostas rápidas por reflexos, trazendo homogeneidade ao grupo como um todo que responde com praticidade as exigências de seus superiores.

No entanto, cabe ressaltar que o uso do apito é comum nas aulas de Educação Física, visto que é um instrumento utilizado para arbitragem de jogos esportivos e normalmente presenciamos muitos professores de Educação Física utilizarem este instrumento com diferentes finalidades. No entanto, nos chama atenção o recurso que o professor Roger adotou para conduzir suas aulas de Educação Física ao cruzar o seu relato de experiências significativas numa instituição militar que o influenciou na tomada de escolha pelo curso em Educação Física.

Neste sentido, apenas sugerimos com base no relato do professor Roger, que as experiências sócio corporais que o marcaram durante sua inserção no Exército e que foram decisivas na sua opção pela formação em Educação Física, podem ter influenciado na constituição de uma identidade docente marcada por experiências da educação militar, e que conseqüentemente teriam impactado o desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Berger e Luckmann (2014) e Dubar (2005, 2012) nos ensinam que a socialização é um processo de integração do indivíduo a sociedade por meio da aprendizagem e reprodução de práticas, hábitos, comportamentos e papéis sociais característicos de um grupo social em questão. Esta condição permite ao indivíduo desenvolver o sentimento de

pertencimento à sociedade, de torna-se membro de um grupo, comunidade ou instituição através da assimilação da cultura que lhe é própria. No caso do professor Roger, entendemos que o processo de socialização vivenciado no exército brasileiro foi potente. Pois vemos este professor ainda reconhecer as experiências sócias corporais do exército e as reproduzir no cotidiano da escola.

Analisando os dados da professora Lília, observamos que início de sua carreira profissional foi direcionado especificamente para a área do treinamento e condicionamento físico. Podemos compreender que sua inserção profissional foi influenciada por elementos que refletem sua trajetória como atleta praticante de ginástica aeróbica e mais tarde como atleta de triatlo.

“No início da minha carreira eu trabalhei por muito tempo em academias, embora minha formação em EF fosse à de licenciatura plena, eu não me via trabalhando em escola naquela época, eu até tinha certo preconceito. Então no início da minha carreira, eu trabalhei por um bom tempo em academias e como personal trainer. Isso durou uns 16 anos, trabalhando e atuando na área da saúde. E aí quando eu vim pra Florianópolis eu tive que mudar um pouco, porque eu vim morar no Norte da Ilha, e trabalhar como personal trainer nesta região era bem complicado, não havia muita demanda, não tinha muito espaço, então eu fui trabalhar em academias, mas o salário era muito baixo então resolvi atuar na escola. Mas no início foi muito difícil, porque como eu não me via atuando na Educação Escolar eu acabei demorando um pouco pra me adaptar, mas aos poucos eu fui gostando cada vez mais, trabalhei como ACT por volta de 3 anos se não me engano, e a partir daí fui me entrosando com a escola, com essa coisa toda que é a escola e a EF escolar, e com isso fui deixando de lado a área da saúde, até porque eu já estava me sentindo bastante cansada. E então eu fiz o concurso e me efetivei [...] já faz 20 anos que me formei e posso dizer que me sinto muito feliz pela minha carreira, por atuar na Educação Escolar. (Entrevista com a professora Lília).

Observa-se que no período que decorreu a formação da professora Lília, o curso de graduação em Educação Física constituía-se na forma de licenciatura plena. Com base no relato da professora, entende-se que no período que decorreu sua formação não existia a fragmentação dos cursos de graduação em Educação Física, que atualmente é dividido entre licenciatura e bacharelado, com disciplinas e objetivos particulares. Atualmente o curso de licenciatura é destinado para à formação pedagógica do professor permitindo atuar em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e curso de bacharelado em Educação Física atribui o título de um profissional para atuar em diversas áreas dentro do âmbito da saúde e qualidade de vida e do treinamento e condicionamento físico.

Com base no relato da professora Lília, identificamos que a escolha pela atuação docente como professora de Educação Física Escolar não foi prioritária durante a sua formação superior. A professora relata que não que considerava a possibilidade de atuar como professora no início de sua carreira. Figueiredo (2008) compreende que as experiências carregadas pelo indivíduo influenciam as ações, interações e escolhas do acadêmico, possibilitando que o estudante filtre o conhecimento curricular mais condizente com a sua trajetória, privilegiando o que mais lhe interessa durante o processo de formação, Neste sentido, entendemos que a professora Lília direcionou parte de sua formação para área que tinha mais interesse durante o seu processo formativo no ensino superior.

Em outro trecho da entrevista, ao perguntar sobre trajetória da professora Lília na formação superior em Educação Física, é possível destacar outros elementos que refletem um direcionamento da sua formação para área da saúde e da atividade física.

“Na época em que eu me matriculei no curso de Educação Física eu tive a formação plena, tanto licenciatura quanto bacharelado, então eu tive uma formação que me preparou tanto para a Educação Física escolar quanto para a área da saúde, para as academias e afins [...] Na época o meu professor de fisiologia tinha um grupo de estudos [...] e acabei depois da universidade fazendo a minha pós com este professor de fisiologia, ele era professor da URGS e tinha esse grupo de estudos no IMPA [...] quando eu me formei em 1999, logo em 2001 dois anos depois eu fui fazer a pós-graduação na URGS com este mesmo professor na área da fisiologia do exercício.” (Entrevista com a professora Lília).

Diante disto, compreende-se que o processo de formação superior no qual se inseriu a professora Lília, favoreceu um direcionamento da sua formação para uma concepção de Educação Física voltada à dimensão do campo esportivo, da atividade física e da saúde. Que são elementos que estiveram presentes na sua trajetória anterior à formação superior e que foram decisivos na sua opção pelo curso de Educação Física, repercutindo mais tarde em uma pós-graduação na área da fisiologia do exercício. Vale destacar que esta concepção de Educação Física, voltada para o campo esportivo e para a área da saúde e do treinamento físico, fazem parte do escopo de perspectivas da constituição histórica da área, e que ainda hoje, encontram-se predominantemente associados aos cursos de formação em Educação Física, tanto no curso de bacharel como na licenciatura.

No entanto, nota-se que o percurso que inseriu a professora Lília na carreira docente, ocorreu devido a uma preferência de estabilidade profissional que se encontra na área, onde os professores se efetivam por meio de concursos, ou pelo menos asseguram

contratos temporários (ACTs) que preservam os direitos presentes na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), e com isso passam a ter maior segurança em relação à carreira profissional. Diferentemente de uma inserção no mercado de trabalho voltado para a área da saúde e do treinamento, que no caso da professora Lília, remete a uma atividade profissional voltada para as academias de ginásticas e musculação. Deste modo, podemos sugerir que a construção de uma carreira profissional nesta área, não oferece as mesmas condições de trabalho que a carreira docente, além de apresentar certas dificuldades de empregar-se devido à falta de contatos, indicações e qualidade de currículo, como é possível identificar no relato da professora Lília, no momento em que ela muda de cidade e vem para Florianópolis, ela acaba vivenciando dificuldades de atuar na área da saúde como personal trainer e acaba atuando durante anos em academias de ginástica e musculação, sucedendo mais tarde, na escolha pela atuação docente inserindo-se na RME como professora efetiva de escola básica.

Em relação ao professor Roger, no que se diz respeito a sua trajetória no curso de Educação Física, nota-se que suas experiências, seus sentimentos e expectativas com a sua formação profissional não foram tão positivas. O professor relata sua frustração pela formação superior por não se sentir preparado o suficiente para encarar a docência e atuar como professor de educação física escolar. Em alguns dos relatos, é possível observar elementos que caracterizam uma suposta expectativa deste professor em relação ao ensino da EF nas escolas.

“Em relação a minha trajetória durante o curso, eu digo que foi muito bom, porque eu pude conhecer muitas pessoas, fiz muitos amigos [...] muito do meu trabalho realizado na escola tem influência dos meus amigos, porque eu acho que a formação em EF só te ensina o básico, mas na prática na realidade é muito diferente [...] é tanta informação e conhecimento que a gente estuda na Universidade que não corresponde com a realidade [...] **tanto que hoje a forma como eu trabalho na escola não corresponde aquilo que me chamou atenção pela EF, que era algo voltado pra atividades físicas no geral.**” (Entrevista com o professor Roger, grifo meu).

Ao retornarmos aos relatos anteriores desta entrevista, observamos aquilo que já foi exposto neste capítulo, de que as vivências significativas dos sujeitos desta pesquisa com práticas corporais, atividades esportivas e treinamento físico, configuraram experiências marcantes na vida destes sujeitos tornando decisiva a opção pela formação em EF.

No relato do professor Roger, observa-se uma quebra de expectativa com a formação em Educação Física e a carreira docente, pois além das dificuldades que um

professor iniciante precisa lidar ao encarnar o “choque de realidade” conforme aponta o holandês Simon Veenman (1974) apud Marcelo Garcia (2010) ao tratar das dificuldades que o professor iniciante enfrenta nos primeiros anos de docência, refletimos para além dessas questões, que possivelmente o professor Roger esperava do processo formativo aquilo que provavelmente vivenciou nas suas de EF em tempos de escola básica, uma EF tradicional, de uma perspectiva histórica da área que remete ao ensino de práticas corporais voltada para uma dimensão esportiva, do treinamento e da saúde.

Para Marcelo Garcia (2010) a docência é umas das profissões nas quais os futuros professores se expõem por um longo período de socialização, pois passaram por uma grande etapa de observação dos seus professores enquanto ainda eram jovens estudantes. Desta forma, pode-se dizer que os professores ao longo de sua biografia puderam desenvolver padrões e crenças sobre o ensino a partir das representações que construíram de seus professores em tempo de escola, e mais tarde sucedendo para o contato com os demais professores no ensino superior.

De outro modo, Marcelo Garcia (2010) aponta que a forma como nós conhecemos determinadas disciplinas, seja na escola ou nos cursos de formação superior, afetam diretamente a forma como depois a ensinamos. Os estudantes e também professores identificam certos “arquetipos” a respeito das disciplinas e dos conteúdos que estudam, quer se trate da Educação Física ou da Matemática, assim como Línguas entre outras disciplinas, é inevitável que o estudante tenham representações a priori sobre o que são e para que servem determinadas disciplinas e áreas do conhecimento. Conforme aponta Marcelo Garcia (2010, p. 12) “se focalizarmos a análise no conteúdo do que se ensina e se aprende, podemos encontrar diferenças no comportamento observável dos professores em função do domínio dos conteúdos. Uma das chaves da identidade profissional se define, sem dúvida, em torno desse tema”.

Dito isto, identificamos nos relatos do professor Roger que as expectativas e interesses pela área e conseqüentemente a sua atuação profissional, encontra-se pautado em modelos tradicionais da Educação Física. Estes modelos tradicionais soam muito diferente do escopo de perspectivas mais progressistas que se busca ainda hoje uma consolidação e legitimação na área. Este escopo de perspectivas progressistas visa uma Educação Física sob o olhar da cultura, como por exemplo, a ideia de cultura corporal expressa no Coletivo de Autores (1992). Que expressa uma das vertentes de caráter progressista na Educação

Física, buscando reconhecer a dimensão da cultura como um processo de construção humana, considerando a Educação Física enquanto objeto histórico constituída de aspectos sociais, políticos e econômicos, assim como culturais, e neste sentido faz se necessário reconhecer e tratar destes elementos no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Sendo assim, reconhecemos que estas perspectivas de caráter progressistas estão presentes nos cursos de formação em EF assim como nos documentos norteadores, como a Proposta Curricular de Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC (2016) e a Proposta Politico Pedagógica (PPP) da escola em questão. Neste caso, o professor Roger expõe em seu relato certo descontentamento em relação às suas expectativas com a formação superior e atividade docente, pois com base nos seus relatos nota-se que o seu interesse pelo curso de Educação Física está relacionado a prática de atividades físicas de caráter técnico desenvolvimentista, que privilegiam o desenvolvimento da aptidão físico-motora e melhora da saúde,

Em outro trecho da entrevista com o professor Roger é possível identificar falas deste sujeito que expressam suas decepções com a formação em Educação Física refletindo nas suas angustias ao encarar o choque com o real. O professor exclama algumas críticas sobre a formação em Educação Física, apontando a insuficiente de experimentações nos contextos de ensino. Neste sentido, o professor sugere que os cursos de formação proporcionem aos estudantes uma aproximação maior com a realidade escolar e com o exercício da docência, promovendo momentos de experimentação e vivencia com a prática escolar.

“Por exemplo, o estágio você faz em dupla, com um professor da universidade sempre te acompanhando, mais o professor de EF da turma, e ai é muito tranquilo, você realiza apenas doze intervenções e está tudo certo. Mas quando chega o dia que você encara a docência de fato, você sente na pele a dificuldade que você não sentiu durante o estágio, pois quando você vai pra escola eles te jogam na sala e dane-se, você tem que se virar como pode e pronto, tem que dar aula, tem que planejar e é aquilo ali. Tanto que no primeiro ano que eu estive na escola eu me senti até mal, eu não conseguia trabalhar, não conseguia dar conta da turma, não conseguia ter controle, tentava dar minha aula, tentava dar conta do conteúdo que eu trazia e não funcionava [...] e no estágio eles não ensinam isso, tu aprendes só técnica e teoria, eu acho que deveria ser repensado isso ai, quem sabe mais experiências com estágios na escola, porque na realidade é muito mais complicado do que aquilo que tu vivência durante o estágio.” (Entrevista com o professor Roger).

Para Carreiro da Costa (1994) a formação inicial corresponde ao período no qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos ou pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente. O autor observa que, se essa fase da formação não promover a alteração das concepções prévias sobre a escola, essas ideias irão exercer uma influência permanente e decisiva nas suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos quando o indivíduo tornar-se professor. Além disso, Nascimento (1998) aponta alguns problemas na formação inicial dos professores de Educação Física, tais como: (a) a falta de convívio intelectual e isolamento das disciplinas; (b) o frequente mal-estar no ambiente acadêmico; (c) a formação diferenciada para atuação em etapas ou níveis distintos do ensino da disciplina de Educação Física; (d) a questão da qualidade na formação inicial; (e) a fragmentação disciplinar na formação inicial; e (f) a heterogeneidade dos programas de formação docente. No entanto, nos estudos relacionados ao ciclo de vida profissional no magistério (MARCELO GARCIA, 2010; HUBERMAN, 1995) caracterizam algumas situações que representam as dificuldades que muitos professores encaram no início de sua carreira, como o sentimento de sobrevivência onde o professor precisa encarar o “choque com o real” lidando com situações conflitantes e incertezas que caracterizam o início do percurso profissional.

Marcelo Garcia (2010) aponta diversos estudos que indicam uma insatisfação tanto do professorado como dos próprios formadores, no que diz respeito às capacidades das instituições de formação de darem respostas e atenderem as necessidades da profissão docente. As críticas mais contundentes apontam para o problema comum entre a teoria e a prática, a fragmentação do conhecimento, a organização burocratizada das instituições formativas e a escassa vinculação com os contextos de ensino durante o processo formativo. Como é o caso de um dos relatórios da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que afirma o seguinte:

“As etapas de formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas para criar uma aprendizagem coerente e um sistema de desenvolvimento para os professores... Uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida para os professores implica, para a maioria dos países, uma atenção mais destacada para oferecer apoio aos professores em seus primeiros anos de ensino, e lhes proporcionar incentivos e recursos para seu desenvolvimento profissional contínuo. Em geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira em vez de incrementar a duração da formação inicial (OCDE, 2005a, p. 13 apud MARCELO GARCIA, 2010, p. 26).”

Neste caso, entende-se que formação inicial desempenha um papel importante e insubstituível no processo formativo. No entanto, é pertinente considerar que os cursos de

formação aproximem cada vez mais os futuros professores da realidade educacional nos contextos de ensino, para que assim, possam experimentar condições concretas do que lhe espera no seu percurso profissional (CARREIRO DA COSTA, 1994; WITTIZORECK, 2001). Além disso, a aproximação dos estudantes e o acolhimento dos professores iniciantes pelos mais experientes pode favorecer um melhor desenvolvimento de todo o contexto de ensino, onde os professores mais experientes possam compartilhar de seus conhecimentos e habilidades para auxiliar os menos experientes, e ao mesmo tempo, os estudantes e professores iniciantes podem contribuir com seus conhecimentos visto que tiveram contatos recentes com as últimas pesquisas e perspectiva teóricas (MARCELO GARCIA, 2010).

A aproximação dos futuros docentes com a realidade escolar e o suporte necessário para os professores iniciantes podem corroborar para que estes profissionais aprendam sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes, necessitando cada vez menos de sobreviverem ou de abandonarem a profissão por falta de apoio e orientação (MARCELO GARCIA, 2010; HUBERMANN, 1995).

Os professores, em seu processo de aprendizagem, passam por diferentes etapas. De todas essas fases, entendemos que os primeiros contatos com a realidade escolar são os mais desafiantes, visto que é no início da carreira profissional que os professores experimentam a transição de estudantes para docentes. Neste sentido, passamos a explorar os relatos dos professores entrevistados sobre suas experiências durante os primeiros anos na carreira docente como professores de Educação Física em unidades de ensino. Na fala dos professores é possível identificar alguns elementos que corroboram com este fenômeno de “choque de realidade” que entendemos por ser um sentimento comum no início da carreira profissional no magistério e que acompanharam a trajetória dos professores participantes deste estudo.

“Meu primeiro ano de entrada na docência na EF escolar foi um grande desafio, porque eu já estava muito tempo fora de contato com a escola. Meu primeiro contato foi como ACT em uma creche da Rede Municipal [...] Então foi muito desafiante, principalmente quando eu peguei os pequenos pra dar aula, pois fazia muito tempo que eu não dava aula, minha última experiência com escola tinha sido no estágio e na creche, eu comecei dando aula para o G1. Então meu primeiro ano como docente foi muito difícil porque fazia muito tempo que não atuava na área, na verdade fazia muito tempo que eu não tido experiências com o ensino. Logo quando eu me formei eu fiz pós, continuei atuando na área

da saúde e só um tempo depois eu fui encarar a escola, então pra mim foi bastante desafiador”. (Entrevista com a professora Lília).

“[...] no meu primeiro ano que comecei a dar aula, eu vou ser bem sincero, eu não me considerei um professor de EF. Por que eu tentava dar um conteúdo e como acabava não conseguindo, não tinha a confiança dos alunos, não tinha autoridade e respeito por eles, eu acabava que não conseguia na grande maioria das vezes realizar uma aula, dar aquilo que eu havia planejado. E dai na metade do ano em diante eu fui perdendo praticamente todas as turmas, por que eu não conseguia mais dar aula, tentava falar e não conseguia ter atenção, não tinha controle de nada e ai era basicamente aula livre. E foi assim o ano inteiro”. (Entrevista com o professor Roger)

Huberman (1995) e Gonçalves (1995) retratam o início da carreira docente como a “fase de entrada”, esta fase é destacada pelos autores em dos estágios: o estagio de sobrevivência e o de descoberta. A sobrevivência é compreendida como o “choque com o real”, como mencionado anteriormente, é a fase que remete aos problemas, duvidas e anseios que os professores iniciantes podem encontrar na carreira docente. Os sentimentos que acompanham os professores nesta etapa da carreira são recorrentes das dificuldades de compreensão e desenvolvimento da práxis pedagógica, do distanciamento entre os saberes curriculares aprendidos no processo de formação inicial e das possibilidades de por em pratica tais conhecimento no contexto escolar. Diante disto, a problemática é apontada por um lado, no currículo que distancia a formação inicial da realidade escolar e, por outro, na compreensão do próprio objeto de estudo desenvolvido na fase acadêmica do estudante, que no caso específico da EF é recorrente de duvidas e indagações diante das varias perspectivas teóricas que dualizam a compreensão sobre o objeto da EF, e a dicotomia mente/corpo presentes no embate teórico do campo, que por sua vez constituem a tal crise identitária do campo de conhecimentos da Educação Física.

As dificuldades que os professores em inicio de carreira vivenciam durante seu percurso podem levar a situações diversas, como o desinvestimento pedagógico, que remete a falta de planejamentos, de reflexão sobre as aulas, organização pedagógica e possivelmente o desinteresse pela pratica docente. No entanto os autores apontam para situações diversas de motivações e descobertas que podem proporcionar ao professorado um reencontro com a prática docente. Esses sentimentos positivos são mencionados por Gonçalves (1995) como a fase de descoberta, onde o professor passa a sentir o entusiasmo de exercer sua profissão docente. Esse sentimento pode ser encontrado naqueles professores cujas dificuldades foram amenizadas, pois se mostram mais preparados para o exercício da docência, seja em decorrência de experiências que foram adquiridas a partir do processo de

socialização docente durante a formação inicial, como também, podem estar associados ao sentimento de acolhimento pelos demais docentes e trabalhadores da unidade escolar. Tudo isso, somado ao fato de sentir-se colega de um determinado grupo de trabalhadores e o sentimento de ser responsável e reconhecido pelos estudantes.

Situações como estas, de descobertas e motivações podem ser observadas nos relatos dos professores entrevistados a partir de determinado momento de suas trajetórias na carreira docente. Na fala da professora Lília identifica-se um sentimento de satisfação e entusiasmos com uma determinada unidade escolar, em que a professora relata ter sido bem recepcionada e acolhida pelos seus pares. Este sentimento positivo parece impulsionar a professora Lília no investimento de sua carreira docente, repercutindo mais tarde na sua efetivação como professora de determinada unidade escolar, na qual atua até este momento. O sentimento de “descoberta” é identificado em certa medida no caso do professor Roger no final do seu primeiro ano como docente, onde é possível identificar um movimento reflexivo sobre sua prática educativa e conseqüentemente uma tentativa de reorganização do seu trabalho docente.

“No segundo ano como ACT eu peguei novamente uma creche, peguei 40h e digo o seguinte, foi uma experiência maravilhosa, o grupo da unidade era sensacional, e eu fico pensando como que pode modificar tanto a cultura de um lugar o outro. Então esta creche me amparou muito, foi uma experiência muito boa, além disso, eu já estava mais habituada, havia trabalhado um ano inteiro com crianças pequenas, então foi um ano bem legal. Depois disso, não ano seguinte, eu acabei não conseguindo pegar novamente a vaga nesta creche [...] então eu acabei pegando 20h em uma escola e mais 20h em outra. E aí, eu acabei gostando muito de uma dessas escolas, que é a escola na qual estou atuando hoje em dia, e então no ano seguinte eu fiz o concurso e passei, acabei atuando em outra escola, mas consegui remoção e fui para esta escola onde estou até hoje.” (Entrevista com a professora Lília).

“No final do ano eu comecei a repensar a minha prática, comecei a conversar com mais pessoas e fui mudando aos poucos o meu jeito de ser professor. Tanto que no ano seguinte eu já sentia que tinha mudado completamente. E aí, eu fui conseguindo aos poucos dar uma aula normal, planejada! Porém, não foi um processo fácil, demorou um pouco, mas eu fui aprendendo, eu aprendi muito de um ano pro outro.” (Entrevista com o professor Roger).

Huberman (1995) aponta que a carreira docente não é algo linear, pois, para alguns professores, há patamares, níveis, becos sem saída, avanços e descontinuidades na carreira

docente. Mesmo que alguns professores encontram sequências no seu percurso profissional, nada impede que os professores deixem de buscar o conhecimento sobre a sua realidade educacional e assim possam progredir no desenvolvimento de sua atividade docente e se estabilizar profissionalmente, ou ainda, nada impede que os professores possam desestabilizar por razões de ordem pessoal ou profissional interferindo no seu trabalho pedagógico e possivelmente na continuidade da carreira docente. Os sentimentos que acompanham o desenvolvimento docente do professor não apresentam relação com a idade cronológica do sujeito, mas sim com a experiência que é significativa para ele. A aproximação do professor com a sua prática educativa corrobora para o desenvolvimento sobre o trabalho docente (CONCEIÇÃO, 2014).

Para Wittizoreck (2001), a vinculação com as contradições que os professores enfrentam as contingências e o caráter dinâmico de eventos, comportamentos e representações do universo escolar contribuem para que o professor tenha noção real do que lhe espera no ingresso na carreira docente. Marcelo Garcia (1995) aponta que a formação de professores é um contínuo, não se deve pretender que a formação inicial seja o suficiente para formar um professor completo, um “produto acabado” pronto para encarar atividade docente nos mais variados contextos de ensino, a formação inicial deve ser vista como uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento docente.

Portanto, com base nos relatos dos professores participantes desta pesquisa e com o apoio dos estudos sobre o trabalho docente e seus desafios, entendemos que os professores em formação devem estar cada vez mais próximos da realidade escolar para vivenciar condições materiais e sociais concretas e experimentar situações diversas que corroborem para o desenvolvimento da sua prática educativa, possibilitando a construção de conhecimentos e fornecendo aprendizagens sobre a realidade escolar e a atividade docente. Entretanto, compreendemos que o processo formativo do professor está em permanente construção mesmo após a sua formação inicial. Esta etapa se entende por todo exercício profissional do docente. Conforme menciona Marques (1992) o processo formativo deve ser permanente para proporcionar o enriquecimento pessoal e a busca de soluções para os problemas atuais, o professor deve ser reconhecido como um eterno estudioso.

5.2 TRABALHO DOCENTE: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE E A CULTURA ESCOLAR.

Procuramos nesta categoria, apresentar relatos do cotidiano dos professores de Educação Física participante deste estudo elaborando reflexões a partir de suas falas sobre o seu trabalho docente na instituição escolar. As falas dos professores entrevistados tematizam questões que perpassam por fenômenos da socialização docente que englobam as relações destes profissionais com o corpo docente e os demais trabalhadores da escola, além destas questões destacamos os pontos de vista dos professores de EF sobre o ambiente de trabalho, as condições estruturais da escola e demais relações que configuraram o cotidiano escolar, Apontamos também, questões sobre a formação continuada e a apropriação da proposta curricular da RME de Florianópolis-SC concluída no ano de 2016 e que até então é apresentada aos novos professores e tematizada nos cursos de formação continuada. Neste sentido, trataremos de apresentar como que estes professores constroem suas aulas de Educação Física e de modo estes professores se apropriam da Proposta Curricular do município, além de questões que perpassam sobre o contexto que estão inseridos e das dificuldades que enfrentam no dia-a-dia na unidade escolar.

Dito isto, esta seção é construída na tentativa de alcançar um dos objetivos específicos deste trabalho – “Compreender como a Socialização Docente articulada a cultura escolar influencia na construção do trabalho docente dos professores de Educação Física”.

Sendo assim, para iniciar o nosso debate sobre o trabalho docente e as questões relativas aos processos socializadores, partiremos de um trecho da entrevista com o professor Roger que nos apresenta um elemento potente de diálogo sobre o fenômeno da socialização docente.

Questionamos ao professor Roger sobre a maneira que buscou superar as dificuldades vivenciadas no início de sua carreira como professor iniciante de escola básica. Na sua fala observamos que o professor Roger buscou acolhimento e auxílio de amigos e colegas professores que o acompanharam durante sua trajetória acadêmica no curso superior de Educação Física.

“Eu acabei procurando ajuda através de amigos que se formaram comigo, e que também estavam trabalhando com EF escolar. Eu digo que eles foram e

ainda são extremamente importantes para lidar com estas questões que a gente vivência na escola. Pois nós ingressamos na escola praticamente juntos, no mesmo período, e aí, a gente conversa muito, falamos sobre nossas dificuldades, nossos desafios, ajudamos um ao outro, passando dicas, contando a maneira como trabalhamos como lidar com tal problema e por ai vai”. (Entrevista com o professor Roger).

A partir deste relato, compreendemos que os amigos do professor Roger foram e ainda são essenciais para o desenvolvimento do seu trabalho docente, pois, o professor Roger e possivelmente seus colegas do tempo de graduação são considerados professores iniciantes. O professor Roger está iniciando seu 3º ano como docente e possivelmente ainda enfrenta muitos dos desafios e angustias comuns aos professores iniciantes. Em relação às definições sobre o professor iniciante, alguns autores estipulam momentos diferentes na carreira docente, Pacheco e Flores (1999) atribuem ao professor iniciante à condição daquele que esta no seu primeiro ano de docência, Gonçalves (1995) considera o professor iniciante o sujeito que está entre o primeiro e o quarto ano de atuação, e Huberman (1995) atribuiu que os que três primeiros anos de docência constituem o período de tempo característico aos professores iniciantes.

No entanto, torna-se professor é um longo processo, a transição de estudante para professor é acompanhada de muitas tensões e aprendizagens intensivas, o professor iniciante se depara com inúmeras tarefas das quais possivelmente nunca teve a experiência de realizar e tendo que se adequar em um curto período de tempo, como por exemplo: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar, construir e desenvolver um trabalho que esteja delineado adequadamente ao currículo escolar e o ensino, aprender a se comunicar e ensinar em sala de aula, continuar desenvolvendo uma identidade profissional e sobreviver como professor, devendo dar conta de tudo isto carregando as mesmas responsabilidades de professores mais experientes. (MARCLO GARCIA, 2010; MARCELO, 1999).

Dando continuidade ao relato do professor Roger, apresentamos a seguir um trecho da entrevista onde é possível observar a realidade de um trabalho isolado, sem acolhimento, o que torna ainda mais difícil a trajetória deste sujeito dada às circunstância de ser um professor iniciante e ter de sobreviver a esta etapa da carreira que demonstra ser tão desafiadora.

“Em relação aos professores da escola, principalmente nesta escola, eu não tive nenhum suporte, por exemplo, sempre que tinha reunião pedagógica, reunião de professores e tudo mais, eu procurava falar, dar minha opinião sabe?

Só que eu nunca era ouvido, eu sentia que eles não me escutavam, eu falava e parecia que ninguém dava bola, parecia que ninguém sabia como me ajudar. Tanto que nas minhas aulas de EF eu era esquecido, nunca aparecia ninguém pra ajudar, ou para perguntar algo, para saber como eu estava [...] eu me sentia excluído do grupo inteiro da escola, não me sentia um integrante da escola, e aí, acabei não procurando mais ninguém da escola. Eu comecei a procurar ajuda fora, através dos amigos.” (Entrevista com o professor Roger).

Para Marcelo Garcia (2010) os primeiros anos de docência não só representam um momento de aprendizagem do “ofício” do ensino, mas representa também um momento de socialização profissional, onde os professores por meio do seu exercício profissional e pelas praticas de ensino começam a conhecer a “cultura escolar”. Nesse momento de inserção profissional a socialização se produz com maior intensidade, criando momentos de aprendizagens, interiorização de regras, condutas, valores, etc... que caracterizam a cultura escolar na qual integram os novos professores.

No entanto, a realidade dos professores iniciantes indica que muitos destes professores acabam abandonando a profissão por razões de insatisfação com seu trabalho. Sejam por razões de baixos salários, a problemas de disciplinas com os estudantes até a falta de apoio e de oportunidades para participar na tomada de decisões (MARCELO GARCIA, 2010). Estas questões, quando não são bem resolvidas, podem contribuir massivamente para o desinvestimento profissional destes professores, aumentando as suas insatisfações com a carreira docente e repercutindo no desenvolvimento do seu trabalho educativo enquanto professor. Os professores necessitam de condições na escola que os apoiem, a realização de trabalhos colaborativos ou coletivos pode contribuir para a aprendizagem profissional destes professores menos experientes, e o apoio necessário pode fortalecer o vínculo deste profissional com a instituição e colaborar no desenvolvimento de seu trabalho educativo. Isto se mostra mais interessante do que trabalhar de forma isolada.

Aprofundando-se nestas questões, Marcelo Garcia (2010, p. 30) apresenta por meio da *National Commission on Teaching and America's Future* (Comissão Nacional de Ensino e Futuro da América) de 1996, cinco razões pelas quais os professores abandonam a docência:

“Porque lhes é atribuído o ensino dos alunos com maiores dificuldades; Porque são inundados com atividades extracurriculares; Porque são colocados para ensinar numa especialidade ou nível diferente do que possuem; Porque não recebem apoio da administração; Porque se sentem isolados de seus companheiros.”

Neste sentido, partiremos do relato do professor Roger e discutiremos sobre o isolamento deste professor na escola em questão. O professor relata sentir-se isolado dos demais colegas de trabalho, pois procurava falar e se posicionar nos momentos de reunião pedagógica e mesmo assim sentia-se ignorado ou pouco acolhido. O sentimento de não pertencimento de um grupo, a falta de diálogo e de momentos de socialização pedagógica parece ter distanciado o professor Roger dos seus colegas de trabalho. No entanto, é válido apresentar certas questões que podem nos fazer refletir sobre esse isolamento vivido por este professor.

O professor Roger é um professor ACT (Admitido em Caráter Temporário) é o seu primeiro ano nesta escola e seu período de trabalho corresponde a 10h semanais. Podemos discorrer sobre questões que diz respeito às formas de contratação da RME de Florianópolis, que realiza boa parte das contratações de professores de forma temporária com períodos de contratos anuais que só podem ser renovados via processo seletivo, havendo a possibilidade de que os professores não ocupem a mesma vaga que possuíam na instituição anterior, ou até mesmo de não conseguir aprovação no processo seletivo. Os professores ACTs trabalham em diversas escolas do município, dependendo da disponibilidade de vagas e de suas colocações no processo seletivo, neste caso é comum ver professores atuando em uma nova escola a cada ano. Outros atuam em mais de uma escola a fim de completar a carga horária máxima de 40h semanais e obter um salário mais alto, como é o caso do professor Roger.

Sendo assim, dada estas condições que muitos professores vivenciam na RME de Florianópolis-SC é ilustrativo imaginar as relações de trabalho estabelecidas nas unidades de ensino da rede, onde ano após ano, diversos professores passam pela unidade escolar. Esta rotatividade de novos professores pode contribuir facilmente para uma forma de distanciamento em relação à determinada cultura escolar, alias, de que cultura escolar podemos dizer dada estas condições? Neste caso, voltamos para a definição sobre cultura escolar expressa por Pérez Gómez (2001, p.131) que define da seguinte maneira:

“A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Entendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar”.

Neste sentido, Pérez Gómez (2001) considera que pra além dos elementos que influenciam na manutenção e determinação cultural das escolas, a cultura dos professores, ou cultura docente, é prioritária na constituição da cultura escolar em cada unidade de ensino. A cultura docente é definida como “[...] o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si” (PÉREZ GOMÉZ, 2001, p. 164).

Neste sentido, como pensar na “cultura docente” enquanto uma grande maioria de professores vive ano após ano atuando em uma nova escola, tendo de criar novamente relações com os estudantes, conhece-los e desenvolver um trabalho que na grande maioria das vezes não apresenta continuidade, dado a possibilidade daquele professor não retornar novamente a mesma escola. As relações com o corpo docente e os momentos de socialização que foram construídos ao longo do ano voltam a ter de se repetir novamente, afim deste professor conseguir interagir e conhecer melhor seus colegas. No caso do professor Roger, vemos a figura de um professor que contempla uma carga horária mínima de 10h em determinada escola, frequentando esta escola apenas uma vez na semana e enfrentando as mais diversas dificuldades de ser professor, que no seu caso, configura um professor iniciante com inúmeras tensões e dificuldades das quais esboçamos brevemente nas seções anteriores.

Neste caso, parece que as “Cinco razões pelas quais os professores abandonam a docência” apontada pela Comissão Nacional de Ensino e Futuro da América não é o suficiente para retratar a nossa realidade educacional. Os professores enfrentam inúmeros desafios diariamente, dos quais ainda serão discorridos nas paginas seguintes. No entanto, queremos apontar neste momento, as condições e as características que compõem o cenário do professor Roger, um professor ACT pouco experiente, que esta completando seu 3º ano de docência e ainda enfrenta diversos dilemas comuns aos professores iniciantes, trabalhando 10h em uma unidade escolar da qual frequenta apenas uma única vez na semana. Diante destas circunstancias, é possível entender com maior complexidade as condições de seu isolamento.

Huberman (1993) citado por Marcelo Garcia (2010) destaca esse fenômeno do isolamento representando a imagem do docente como um artesão independente, que trabalha de forma isolada e individual, e ao poucos vai construindo uma identidade

profissional (identidade docente) da mesma forma que fazem os artesãos, construindo conhecimentos e habilidades através de uma aprendizagem autodirigida, acumulando um saber e um saber fazer que conserva na medida do que funciona. “Dito claramente, esses professores trabalham sozinhos, aprendem sozinhos e desenvolvem a maior parte de sua satisfação profissional sozinhos ou por suas interações com os alunos em vez de com os companheiros” (HUBERMAN, 1993, p. 22-23 apud MARCELO GARCIA, 2010, p. 25).

Para Marcelo Garcia (2010) essa “identidade artesanal” do docente não impede que os professores desenvolvam um trabalho colaborativo, pois da mesma maneira, é concebível que artesãos integrem comunidades artesanais, ou seja, os “professores artesãos” podem de forma colaborativa construir grupos de professores para desenvolver soluções e trabalhar em conjunto. Desta maneira, o professor Roger na sua solitude frente ao corpo docente desta escola, pode com o passar do tempo construir algumas relações que o aproxime dos demais professores. No entanto, é concebível que o professor Roger acabe não voltando mais a esta unidade escolar, visto que existem outros problemas que o distancie desta possibilidade como mencionado anteriormente. As formas de contração dos professores ACTs contribuem para que os professores vivenciem um movimento de rotatividade entre as escolas do município de Florianópolis, e neste sentido, é necessário que ano após ano, alguns professores mobilizem grandes esforços para integrar-se ao um corpo docente ou uma cultura escolar de determinada unidade educacional.

Outro elemento importante de reflexão do cotidiano escolar que influencia diretamente no desenvolvimento do trabalho docente dos professores de Educação Física nesta escola, são os problemas de estruturas físicas, aliados a falta de espaços para a realização das aulas de educação física, como também, a falta de materiais ou em boas condições para uso. Estes problemas são recorrentes e podem ser presenciados em diversas escolas da RME. No entanto, os professores entrevistados relatam que a falta de espaços físicos para a realização de suas aulas são eventualmente o maior dos problemas a serem enfrentados. Os professores de Educação Física precisam negociar o uso dos espaços físicos, revezando cotidianamente entre si, numa negociação que perpassa pelo planejamento do professor para legitimar ou não o uso de um dos espaços mais disputado nesta escola, a quadra poliesportiva. Neste sentido, o professor Roger, responsável pelos anos iniciais, respectivamente as turmas do 1º ano do ensino fundamental e uma turma com crianças de cinco anos do ensino infantil, acaba sendo influenciado nos acordos entre os

professores em utilizar outros espaços para a realização de suas aulas. Segue um trecho da entrevista com os dois professores onde relatam este problema recorrente na escola.

“Olha, espaço é a primeira coisa que dificulta o meu trabalho. Não tem nem muito que falar, é o espaço sem dúvida. Tem quatro professores de EF na escola, uma quadra pequena, um espacinho atrás da quadra, e o pátio na frente da escola. É muito ruim de espaços pra dar aula [...] se eu quero fazer uma atividade na quadra eu tenho que negociar a quadra com a professora. Eu não tenho nem a liberdade do meu planejamento, por que eu nunca sei se vou poder utilizar aquele espaço, ou se ele vai estar disponível no dia, pode acontecer também de chover e tudo mais. Então eu sempre dependo de outros professores para poder usar ou não aquele espaço. Acontece que tem dias que tem três aulas de EF acontecendo no mesmo momento, e como eu fico responsável pelos pequenos, automaticamente eu fico responsável pelo parquinho ou pelo pátio na frente da escola. Mas acontece que a minha aula com o NEIM da choque de horário com o recreio dos maiores, então este espaço na frente da escola fica ocupado, fica difícil de trabalhar. Dai eu tenho que me adaptar e fazer atividade no parquinho que é muito pequeno, ou dentro da sala.” (Entrevista com o professor Roger).

“Existem muitos problemas recorrentes nesta escola, o principal deles é o espaço, como você mesmo viu, a falta de espaços dificulta bastante o trabalho. E no início quando eu entrei nós tínhamos bastantes materiais, recebíamos materiais com mais frequência, agora este mais complicado. [...] E a nossa realidade hoje nesta escola é mais complicado em relação a estas questões, falta de materiais, boas condições de espaços físicos, de estrutura em geral, então acaba que a gente tem que se adaptar. Tanto que por conta disso, eu acabei trabalhando muito com projetos com os anos finais, fiz bastantes saídas de campo com eles, pra que nós pudéssemos aproveitar outros espaços fora da escola, e isso acabou me ajudando, a falta de espaços me provocou a buscar algumas alternativas que se mostraram muito efetivas, muito proveitosas.” (Entrevista com a professora Lília).

Diante dos relatos dos professores entrevistados, compreendemos que a disponibilidade e a qualidade dos espaços físicos para a realização das aulas de EF são um fator essencial para que seja possível dar sentido e significado a prática pedagógica. De acordo com Soares (2009, p. 50) “A Educação Física é uma prática pedagógica de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, lutas, dança, ginástica, etc, formas estas que representam a área de conhecimento que é chamada de cultura corporal”. Neste sentido, a Educação Física Escolar configura-se numa disciplina teórico-prática que promove aos alunos os conteúdos da cultura corporal através da experimentação do movimento humano, construindo conhecimento sobre o corpo e as mais variadas dimensões humanas. No entanto, entendemos que a disciplina Educação Física Escolar carece por espaços, instalações e materiais adequados para o ensino de seus componentes curricular.

As condições materiais podem afetar de forma significativa o trabalho pedagógico da educação física, e principalmente as precárias instalações escolares e falta de espaços impactam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de propostas curriculares. (DAMAZIO e SILVA, 2008).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S (BRASIL, 1998) deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o processo de ensino, aliado as condições concretas que subsidiam o trabalho do professor, o ensino dos esportes, jogos, lutas, ginástica e as atividades rítmicas e expressivas. Cabendo ao professor distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira adequada e valoriza o ensino das atividades físicas sem restringir ao universo das habilidades psicomotoras e os fundamentos dos esportes. Devem-se incluir para além destas questões, os conteúdos conceituais, a dimensão histórico filosófica, as reflexões sobre os conceitos, o ensino da ética, estética entre outros, viabilizando a vivência prática da experiência corporal, e a inclusão do aluno na elaboração das propostas de ensino aprendizagem, com base em sua realidade social e pessoal.

Para Bracht (2014) a prática pedagógica não se esgota no momento da aula, pois a pedagogia é uma ação intencional, que envolve concepções de mundo, de homem e sociedade. No entanto, o autor aponta que é comum observar nas escolas publicas uma serie de precariedades que perpassam por questões de baixos salários, insuficiência de espaços e materiais, além de algumas precárias formações. Estas questões reforçam a reprodução de praticas hegemônicas da área, voltadas para atividades psicomotoras e recreativas nos primeiros anos do ensino fundamental, assim como, o ensino do esporte nas series seguintes.

No entanto, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, no inciso IX - O Estado tem o dever de garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”. Portanto, a escola enquanto local de promoção do ensino e aprendizagem do conhecimento sistematizado deve assegurar padrões e condições mínimas para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade para seus alunos. Para que este feito seja alcançado os espaços e as infraestruturas escolares, devem consistir de recursos didáticos pedagógicos e de um ambiente instigador que atendam às necessidades dos alunos. A escola enquanto lugar de socialização e

apropriação da cultura deve sustentar um padrão arquitetônico de qualidade, na garantia da transmissão dos conteúdos. (SEVERO, N, A; CARVALHO, M, J, 2015).

Damázio e Silva (2008) relatam que desde o início do século XX não havia nos projetos arquitetônicos a implementação de espaços voltados para o ensino da EF, o momento histórico correspondia ao ensino da "ginástica ou de exercícios físicos". Neste período, havia espaços compostos de pátios e às vezes galpões que eram utilizados com o objetivo de construir corpos disciplinados e sadios através do ensino da ginástica e de outras atividades corporais. A preocupação com a construção de um lugar específico para o funcionamento de uma escola, teve como marco histórico o advento da República, em que um novo modelo de prédio escolar passa a ser implantado em diferentes lugares do país. No entanto, essas instalações eram planejadas para atender os objetivos daquele momento histórico, e eram na sua grande maioria, improvisados e insuficientes para os objetivos propostos.

No contexto atual, ainda é possível observar heranças deste período, onde os espaços e as instalações destinadas para estas finalidades educativas eram precárias e às vezes inexistentes, e ao longo do tempo foram sendo improvisados e construídos a partir da inauguração de novos prédios e reformas posteriores. Damázio e Silva (2008) apontam que a demanda cada vez maior por matrículas, faz com que muitas escolas sejam construídas em locais impróprios, com espaços físicos mal utilizados, ambientes e salas dispostos de forma despropositada e irracional, gerando um ambiente educacional pouco agradável, que na maioria das vezes não se articula com os discursos pedagógicos e documentos oficiais, como é o caso da conscientização ambiental, um tema extremamente potente que entra em conflito ou incoerência ao deparar-se com um ambiente institucional, que a rigor, observa-se na sua grande maioria a ausência de vegetações, hortas e outros projetos ambientais que poderiam contribuir para valorização e exploração de espaços naturais da escola e atribuir sentido para a conscientização ambiental.

Neste sentido, Damázio e Silva (2008, p. 193) relatam que a ausência e a pouca qualidade de espaço físico e instalações nas escolas para as aulas de Educação Física podem ser compreendidas sob dois aspectos: o da “[...] não valorização social desta disciplina e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares”. No entanto, a realidade da educação física escolar requer muito mais do que reparos ou construções de espaços físicos adequados, mas compreendemos que a carências

de condições materiais, instalações, espaço físico e material didático, interferem de modo significativo no desenvolvimento do trabalho docente e na prática pedagógica dos professores de Educação Física. Entretanto, observamos nos relatos dos professores a busca por alternativas que viabilizem a construção de um trabalho significativo e coerente com os educandos, como é o caso da professora Lília, que relata ter buscado uma alternativa que se mostrou muito proveitosa e efetiva. Diante da falta de espaços nesta escola, a professora Lília construiu um projeto com os anos finais, 8º e 9º anos tematizando a questão de valores humanos. Através deste projeto, os alunos realizaram diversas saídas de campos e utilizaram outros espaços da escola como o laboratório de informática e a biblioteca para a realização deste projeto, finalizando sua conclusão na construção de um grêmio estudantil, Segue o trecho da entrevista onde a professora Lília fala a respeito deste projeto.

“[...] No primeiro ano eu fui construindo este projeto tratando do tema que envolve valores humanos, trazendo filmes, documentários e dialogando com os estudantes estas questões, o que são valores humanos, valores éticos e morais, qual a importância destes valores na nossa vida? [...] no ano seguinte eu desenvolvi a questão das trilhas ecológicas, eu acrescentei como um tema deste projeto, porque esta envolvida com questões de responsabilidade ambiental e consequentemente valores humanos, e isto acabou dando bons frutos, realizamos um total de sete trilhas naquele ano, e ai junto disto eu fui trabalhando em seguida a questão da meditação, o que é a meditação, a sua importância, tanto que eu trabalho até hoje com os alunos [...] associada aos temas que viamos trabalhando ao longo do tempo, nós conseguimos na última etapa construir o grêmio estudantil, concretizando todo o nosso trabalho de conscientização e de sensibilização, unindo o grupo, unindo os estudantes e formando assim uma equipe, um grêmio propriamente dito, e isto se deu ao longo de um período de três anos.” (Entrevista com a professora Lília).

Contudo, reconhecemos os esforços dos professores de Educação Física para se adaptar as precarizações existentes e desenvolver o ensino e aprendizagem do conhecimento não se limitando a deficiência de espaços físicos e outras condições materiais. No entanto, as existências de infraestruturas como materiais e espaços adequados são um fator extremamente importante e necessário para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. De acordo com Damázio e Silva (2008) por mais criativos ou por mais belos que sejam os ideais educativos, podem fracassar caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho, a solução de problemas estruturais em educação implica a determinação de políticas públicas com forte investimento financeiro. Não devemos forjar o discurso da “criatividade” para suprir

lacunas de responsabilidade dos poderes públicos, isto seria, conforme apontam Damazio e Silva (2008, p 193) “[...] no mínimo, romantismo pedagógico e banalização do ato de criar e/ou recriar a partir de um processo que deve reunir condições materiais e trabalho sério”.

No caso do professor Roger, observamos que os espaços ocupados em horários vagos para o intervalo e recreio dos alunos, se cruzam com os espaços que este professor utiliza em suas aulas de Educação Física, causando interferência no seu trabalho pedagógico e resultando no encerramento da aula naquele local. Nestes momentos, as atividades são transferidas para o parque infantil, com espaço extremamente reduzido. Com base nas observações de campo, identificamos que nestes momentos a aula do professor Roger torna-se recreativa dada às impossibilidades de continuidade do seu planejamento. Neste sentido, o professor Roger relata ter dificuldades de planejamento, pois a indisponibilidade do uso de espaços na escola é recorrente, seja pelos acordos com os demais professores pela utilização da quadra ou por interferência de outros estudantes que disputam o uso de determinados espaços.

Para esclarecer com mais detalhes essa situação vivida pelo Roger, abordaremos um trecho de nossas observações em campo onde retratamos uma aula de EF com a turma do 5º ano da educação infantil, os chamados NEIM (Núcleo de Educação Infantil Municipal) integrado a uma escola básica por insuficiência de vagas na Unidade de Educação Infantil do bairro em questão.

“Chegou a hora de organizar as crianças em fila para leva-las a aula de Educação Física. A aula acontece em um espaço próximo do hall de entrada da escola, de frente para a secretaria e outras salas de aula, este espaço contem algumas estruturas, como bicicletário e uma estrutura de alvenaria que comporta a caixa d’água da escola. É um espaço agradável, arborizado e que faz bastante sombra. As aulas de Educação Física dos anos iniciais, principalmente dos 1º ano, em particular desta turma (NEIM 5ºano) são realizadas neste local. Inicia-se a aula, e por volta de 15 minutos, soa o sinal do recreio para anos finais. Este espaço onde ocorre a aula é tomado pelos alunos do recreio, o professor reuni os seus alunos e os leva para outro espaço, mais reservado, onde os estudantes dos anos finais não tem acesso. Este espaço é o parquinho infantil, localizado em frente à sala de aula do NEIM 5º ano. É um espaço bem reduzido, um pouco maior que uma sala de aula para se ter uma ideia. A atividade proposta para aquele dia se encerra no momento que toca o sinal do recreio dos anos finais. A aula a partir daí se torna recreativa, as crianças brincam livremente neste parquinho. O professor se queixa, relata que os professores de Educação Física disputam os espaços disponíveis para realizar suas aulas. E neste dia e horário ocorrem simultaneamente três aulas de Educação Física. Por ser uma turma

referente aos anos iniciais, ainda mais uma turma referente a educação infantil com crianças de cinco e seis anos, o professor acaba sendo convidado a utilizar o parquinho infantil”. (Diário de Campo, 05/03/2020).

Pensamos que questões como estas, são desafiadoras para o trabalho docente do professor de Educação Física, e neste caso em específico ao acompanhar este professor e entender um pouco da sua trajetória, observamos um claro sentimento de aborrecimento em relação a essas dificuldades. Entendemos que são desafios que perpassam a realidade de muitas escolas da rede, é comum presenciar relatos similares ao que acontece neste caso durante os cursos de formação continuada da RME de Florianópolis. Compreendemos que situações como estas intervêm demasiadamente no trabalho docente e exigem do professor certas adaptações para contornar a situação. O professor Roger apresenta dificuldades na elaboração de suas aulas em relação a esta turma. A ausência de instalações e espaços afetam a realização do seu trabalho pedagógico. Este professor terá de se adaptar as estas questões para realizar um planejamento adequado e desenvolver um trabalho pedagógico coerente com as propostas curriculares existentes. É evidente neste caso, que a falta de condições materiais, espaços, instalações e materiais didáticos afetam consideravelmente o desenvolvimento do trabalho docente de professores de Educação Física, conforme demonstra Damazio e Silva (2008) nas suas observações sobre os contextos das escolas publicas do nosso país.

Em seguida, procuramos investigar como os professores participantes desta pesquisa pensam o planejamento e desenvolvimento de uma aula de Educação Física nesta escola. Neste sentido, observamos um ponto comum entre os dois professores, de que a concepção crítico-emancipatória escrita por Elenor Kunz esta presente no desenvolvimento das aulas de Educação Física destes professores. Na fala do professor Roger, observamos que o elemento da problematização, um conceito potente no desenvolvimento desta concepção, esta presente nas aulas de Educação Física, onde o professor procura através do dialogo com os estudantes realizar a problematização e reflexão dos significados e sentidos de determinada pratica corporal. No entanto, a professora Lília reforça que seu trabalho pedagógico não se sustenta apenas numa determinada concepção de ensino, mas relata que a concepção critico-emancipatória é a que mais gosta de utilizar para o desenvolvimento de suas aulas de Educação Física, conforme observamos nos relatos destes professores:

“Tem uma frase, que eu não lembro ao certo se é um livro ou texto do Kunz, em que ele fala que um dos objetivos da Educação Física é libertar [...] os estudantes, de estruturas coercitivas dos esportes. Ele diz que os alunos devem

experienciar o porquê da realização de determinado movimento, porque é bom correr, pular, chutar? Pra que os alunos reflitam sobre esses movimentos. Então eu acabo trazendo isso para as minhas aulas, não só para o esporte, mas também, pra uma brincadeira de pega-pega, um cabo de guerra e qualquer outra atividade proposta. [...] A organização da minha aula é assim, eu planejo uma atividade e explico no quadro, conversando com eles, e quando eu levo eles para fora eu explico novamente de como vai funcionar aquela atividade naquele espaço. E sempre que tem uma oportunidade boa, geralmente tem, eu paro a atividade e pergunto para eles se encontraram algum problema, alguma dificuldade, se tiverem alguma colocação ou uma ideia diferente [...] a gente procura tentar colocar as ideias deles em pratica naquele momento.” (Entrevista com o professor Roger).

“Então eu digo pra ti, que eu não tenho este perfil, daquela pessoa que trabalha com tal metodologia, que faz assim ou assado a vida toda, hoje uma das metodologias que eu mais gosto de trabalhar, é a concepção crítico-emancipatória, do Kunz. Mas eu não me limito apenas a esta vertente, eu procuro utilizar diversas outras, dou uma passada pelo construtivismo, tento trazer elementos de uma vertente mais critica, trago Paulo Freire e por ai vai, como também utilizo a parte técnica, porque eu acredito no seguinte, por exemplo, num jogo de voleibol dependendo da turma eu preciso ensinar o básico, eu preciso ensinar eles a sacarem, a realizar uma manchete, e pra isso existe técnica existem métodos e eu não posso deixar de lado, eu acredito que são fundamentos importantes pra realização do jogo, e a partir do básico eu começo a deixar os alunos construírem o jogo, pensar outras formas, mas pelos menos eu penso que aprendendo o básico, aprender um movimento complexo é também algo fundamental, amplia o leque de possibilidades dos alunos. Então ao construir uma aula, um planejamento, eu busco utilizar várias vertentes, eu não me limito apenas a uma só.” (Entrevista com a professora Lília).

Como bem apontam Siqueira e Medeiros (2018) a concepção de Educação Física Crítico-Emancipatória floresce em um período histórico da pedagógica critica no Brasil em meados da década de 1980, onde emerge o Movimento Renovador da Educação Física Brasileira, entre as décadas de 1980 e 1990. Este movimento busca criticar no sentido de questionar e repensar certas convicções que atravessam o contexto da Educação Física e o Esporte Brasileiro. Neste sentido, diversos teóricos deste momento histórico passam a discutir e refletir a especificidade da área por meio de conhecimentos oriundos de outras ciências e áreas do conhecimento, ampliando a discussão e buscando enxergar com “outras lentes” a própria Educação Física Escolar.

Na concepção Crítico-Emancipatória o conceito da problematização é um elemento potente de caracterização desta concepção e que necessita de compreensão e apropriação para ser desenvolvido nas aulas de Educação Física. Este conceito é apropriado por Elenor Kunz através de suas leituras das obras de Paulo Freire reconhecido pela grande maioria

dos professores e pedagogos como o patrono da Educação Brasileira. O conceito da problematização é evidente nas obras de Paulo Freire diante do conceito de “Educação Bancária” e “Educação Problematizadora” apresentada no livro “Pedagogia do Oprimido”, de 1968. Neste sentido, a problematização é uma contrapartida ao ensino tradicional caracterizado pela transferência de conhecimento, onde os estudantes são visto como meras “cabeças vazias” ou “tabulas rasas” das quais seriam preenchidas a cada dia pelo saber detentor dos professores.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de EF sob a ótica da concepção Crítico-Emancipatória deve ser desenvolvido pelo exercício da ação comunicativa, considerando todos os sujeitos (estudantes) durante todo o processo, e distanciando-se cada vez mais de qualquer forma autoritária, alienante e reprodutivista típico da tradição escolar, em que o professor é considerado o detentor do saber e responsável pelo preenchimento das “cabeças vazias” dos seus alunos. Sendo assim, a problematização nas aulas de Educação Física, requer que os conteúdos do conhecimento sejam apresentados na forma de problemas a serem resolvidos, de tal modo que possibilitem a construção de sentidos e interesses comuns aos participantes dessas aulas. (SIQUEIRA; MEDEIROS, 2018).

Nesse sentido, no livro “Educação Física: Ensino & Mudanças” Kunz (2004) identificamos uma passagem que descreve a importância do ensino orientado pela problematização.

“A problematização do ensino auxilia desta forma, principalmente, para o rompimento das estruturas rotinizadas das constantes reproduções e ações na Educação Física. Através da mesma pode-se fomentar um processo de permanente criação e descoberta, e para isto ela tem uma importância fundamental, pois na busca de soluções individuais ou coletivas o aluno vivencia um agir de “forma independente”, uma cooperação e uma comunicação com o grupo, e com o professor; adquire assim, um saber, experiências e conhecimentos de maior relevância para sua emancipação.” (KUNZ, 2004, p.192).

A problematização do ensino auxilia no rompimento com a tradição daquelas aulas de Educação Física estruturadas de forma padronizada onde se privilegia a reprodução sem reflexão de movimentos e técnicas com objetivo de condicionar ou aperfeiçoar o desempenho técnico e motor de práticas corporais bem delimitadas, como o esporte. No entanto, a professora Lília relata que também considera o ensino da técnica de determinados fundamentos do esporte nas suas aulas de Educação Física. Pois, evidencia que são elementos importantes para o desenvolvimento do jogo, e que podem ser problematizados e ou transformados posteriormente, no entanto, é válido que os alunos

aprendem determinadas técnicas, pois são movimentos característico de um jogo com regras e gestos bem definidos e que precisam ser aprendidos pelos estudantes por também fazerem parte da cultura corporal de movimento e serem conteúdos típicos da Educação Física Escolar.

A forma como esses movimentos técnicos são desenvolvidos nas aulas de Educação Física podem variar independente das abordagens ou concepções que os professores de Educação Física mais se identificam. Entretanto é curiosa a fala professora Lília no sentido de observamos a identificação que esta professora tem com abordagens do campo da Educação Física de caráter mais progressista, visto que, esta professora tem uma trajetória que perpassa desde sua formação inicial até os primeiros contatos com a carreira profissional voltada especificamente para a área da saúde e do treinamento, podemos suscitar que a experiência e os conhecimentos construídos nestes períodos auxiliem a professora no desenvolvimento de suas aulas de Educação Física no que diz respeito ao ensino da técnica e de gestos motores mais específicos, tipicamente relacionados a modalidades esportivas. No entanto, observamos que o seu trabalho pedagógico pouco se assemelha ao ensino tradicional e pouco reflexivo que é amplamente observado no contexto geral da Educação Física Escolar, dada as mais variadas circunstâncias que ainda mantem este tipo de abordagem nos contextos de ensino.

Dando continuidade a fala da professora Lília, apresentamos outro trecho da entrevista onde é mencionado a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 2016 como documento norteador do trabalho pedagógico desta professora, e a ênfase deste documento nos cursos de formação continuada dos quais os professores participam rotineiramente. Com base no relato da professora Lília, podemos identificar elementos que auxiliaram ou influenciaram o desenvolvimento do seu trabalho docente respaldado em perspectivas mais progressistas e de caráter mais humanísticos, em contrapartida ao ensino técnico e irrefletido de perspectivas mais rígidas e tradicionais do campo curricular da Educação Física Escolar.

“No entanto eu penso que nós não podemos deixar de lado as matrizes curriculares, pois ela é a base curricular da nossa rede de ensino, da educação de Florianópolis. Então isso você tem que respeitar, tem que levar em consideração, dar respaldo, principalmente quando você se efetiva. Inclusive nós somos até cobrados de certa forma, como você bem já deve ter visto, nos cursos de formação é bastante discutido a questão do currículo, da proposta curricular da rede, se debate muito Então eu basicamente utilizo a proposta como base, como um norte para construir o meu trabalho e construir os conhecimentos das minhas

aulas de EF, mas também não me restrinjo apenas à proposta, eu procuro ir além propondo outras questões como eu anteriormente te falei, nesta questão de trabalhar com projetos que envolvem questões mais afetivas, emocionais e por aí vai. E isto se deu mais força depois que eu construí com meus alunos o grêmio estudantil, eu acabei procurando tratar de temas que não se resumem apenas ao esporte, ao jogo, ao movimento, eu procurei construir uma educação para o mundo, para a vida, não restringindo apenas aos conteúdos e temas que envolvem a educação física. Então eu digo que a minha preocupação hoje com a educação dos meus alunos, é uma educação voltada para o ser, educar para o mundo e não apenas para a escola, para cumprir a demanda da escola dos conteúdos, a educação está para, além disso. Então eu busco fazer com que os meus alunos aprendam a pensar, este é o meu desafio e a minha maior preocupação.” (Entrevista com a professora Lília).

A formação continuada dos profissionais de educação que atuam na RME de Florianópolis vem sendo desenvolvida e se consolidando nos últimos trinta anos. Neste sentido, a formação continuada visa à qualificação do processo formativo advindos principalmente do processo de discussão e escrita da Proposta Curricular (2016) que tematiza a problematização do ensino buscando superar determinadas práticas pedagógicas cristalizadas na tradição escolar que não suprem as necessidades dos estudantes no sentido de promover aprendizagens significativas que contemplem a sua historicidade e o contexto dos quais estão inseridos. Sendo assim, a formação continuada busca garantir a formação como política, por meio de documentos que garantem uma organização geral do ensino, assim como “[...] tempos e espaços, recursos financeiros, consultorias externas, publicação de documentos, realização de eventos, dentre outros, para que o processo formativo seja desenvolvido”. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 15).

Com base na Proposta Curricular (2016) a escola deve ser vista como um local de oportunidade para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, permitindo espaço para a dúvida e para a problematização do objeto de conhecimento em questão. Desta forma, o documento busca como objetivo, garantir o acesso ao conhecimento por meio do tensionamento dialético, negando a tradição conteudista e excludente que destoa de qualquer articulação entre o cotidiano, o tempo e o espaço, o local e o global. A proposta curricular do município busca estimular o desenvolvimento de uma prática pedagógica problematizadora e crítica, tendo como meta a formação humana integral e a emancipação dos estudantes. Isto implica certas escolhas curriculares que visem à integração humana daquilo que já está historicizado como objeto de conhecimento escolar.

Com base no relato da professora Lília, identificamos que os cursos de formação continuada oferecidos pela RME de Florianópolis, onde frequentemente é apresentado e discutido a Proposta Curricular de Educação do Município, pode ser entendida como um rico momento de socialização, onde os professores reúnem-se em grupos para discutir e refletir uma série de questões sobre o cotidiano escolar e o trabalho docente. Neste movimento, consideramos que a proposta curricular do município assim como a formação continuada, contribui para o enriquecimento e aprimoramento do trabalho docente dos professores de EF da rede. Este aspecto pode ser fundamental para as construções identitárias destes professores.

Neste sentido, passamos a apresentar as falas dos professores entrevistados sobre a formação continuada na RME de Florianópolis, onde pedimos aos entrevistados que comentem sobre suas experiências com a formação, opinando sobre suas impressões e possíveis sugestões. Na fala dos professores identificamos que a formação continuada contribui para o entendimento da proposta curricular do município e sua realização nas etapas de planejamento e desenvolvimento das aulas de Educação Física. Contudo, a proposta curricular é apresentada repetitivamente a cada ano letivo para que seja exposta aos novos professores que ingressam na Rede Municipal de Ensino. No entanto, a repetição constante de um documento que foi apresentado inúmeras vezes aos professores que trabalham mais tempo na rede, acabam obstando o desenvolvimento de outras temáticas durante o início da formação. Segue o relato dos professores entrevistados:

“Então eu utilizo mais a proposta na hora do planejamento das atividades, dos conteúdos. A proposta apresenta os temas, lutas, esportes, ginásticas, e aí ela vai apresentando uma série de objetivos destes conteúdos. Então eu utilizo muito disto, destes objetivos, destes conteúdos que a proposta traz. Que são os descritores que a gente usa na avaliação dos alunos, que é uma espécie de boletim vamos dizer assim. Bom, e aí eu procuro trabalhar na variedade de temas e conteúdos que eles trazem na própria proposta. Então eu trago tudo isso para o meu planejamento. [...] Em relação à formação continuada, eu considero como um espaço muito bom para a formação dos professores, principalmente para os professores que estão iniciando. Porém, na minha opinião, continua sendo um espaço que não é utilizado da melhor maneira [...] Eu acho que poderiam trazer um assunto bom, um tema importante, e avançar naquilo ali, tentar por em prática, produzir alguma experiência. Ano passado, por exemplo, de novo ficamos discutindo a proposta da rede, o ano inteiro quase discutindo aquilo.. E eu acho que poderia ter coisas muito mais interessantes pra gente aprender.” **(Entrevista com o professor Roger).**

“Olha... de certa forma eu acredito que a formação ajuda os professores, eu acho ela importante, eu acredito que você sempre consegue retirar algo pra

agregar no seu trabalho, mas eu acho que a formação deveria sair um pouco desta caixinha de trabalhar muito [...] com a proposta da rede e tudo mais, acho que deveriam ir, além disto [...] Mas por um lado eu os entendo também, porque todo ano tem professor novo na rede, e ai eles querem apresentar a proposta. Só que nós professores mais velhos, que temos mais tempo na rede ficamos um pouco prejudicado. Porque fica muito repetitivo, fica cansativo, eu ate sugeri que fizessem dois grupos de formação, um mais voltado pros professores novos que estão entrando na rede, pra que a gente consiga aprofundar outras coisas além da proposta [...]. Mas também já tive bons momentos na formação, ouve um ano em que os professores compartilhavam suas as experiências com jogos, atividades e esportes realizados nas suas escolas, e ai nós fazíamos uma aula pratica destas atividades, então era muito bom porque aprendíamos coisas novas e ainda as experimentávamos na pratica. Foi muito bom!” **(Entrevista com a professora Lília).**

Diante das questões que foram apontadas ate o momento, compreendemos que a formação continuada colabora massivamente para o fenômeno de “socialização secundária” descrita pelos teóricos Berger e Luckmann (2014) como um processo subsequente ao processo de socialização primária, onde o individuo passa a interiorizar novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. Neste sentido, a socialização secundária ocorre mediante a aquisição de conhecimentos especializados, direcionado para realização de funções específicas, arraigados de maneira direta ou indiretamente na divisão do trabalho. (BERGER; LUCKMANN, 2014; DUBAR, 2005).

Entretanto, este etapa da socialização não se faz presente apenas nos cursos de formação continuada, o cotidiano dos professores de Educação Física e toda dinâmica do universo escolar possibilita outros momentos de socialização que podem de forma significativa contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de EF, e consequentemente, influenciar na construção identitária destes sujeitos. Podemos exemplificar alguns momentos em que os processos de socialização se façam presentes, como por exemplo, momentos de reuniões pedagógicas, diálogos com os demais profissionais do cotidiano escolar, a própria experiência e vivencia do contexto institucional diante da sua complexidade, considerando toda dimensão profissional, as condições materiais e o ambiente de trabalho, as representações e os sentidos produzidos pelos estudantes, as conversas informais, com pais, professores e demais trabalhadores da instituição e os programas e cursos de formação.

De modo geral, o trabalho docente de todos os professores esta atravessado de fenômenos socializadores que podem corroborar ou não com o seu desenvolvimento profissional. Contudo, observamos que os cursos de formação continuada, constituem de

uma etapa essencial para a qualificação e aperfeiçoamento do processo educativo, a partir da descoberta e da discussão de questões do cotidiano escolar.

6. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Antes de iniciar nossas considerações transitórias, destacamos que nosso entendimento por considerações transitórias se dá pelo fato de que este estudo não pretende formular ou apresentar um resultado acabado e definitivo, mas sim, contribuir com o debate na formulação de reflexões sobre o problema exposto, “O processo de socialização docente de professores de Educação Física”. Entendemos ser necessário retomar o fato de que este trabalho foi desenvolvido com base em um estudo maior construído pelo grupo de pesquisa GPON/NEPEF, atualmente denominado (GEPPICE) como mencionado anteriormente, que busca estudar o trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC, apoiando-se num movimento reflexivo no campo dos estudos culturais, visando compreender as relações do sujeito no seu cotidiano como elemento central na construção da sua identidade docente e do seu fazer pedagógico, através dos processos de socialização constituída no emaranhado cultural que envolve a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC e as particularidades em cada contexto de ensino do município.

Diante disso, perspectivamos com este trabalho uma tentativa de responder a seguinte questão norteadora: **“Compreender o processo de socialização docente de professores de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC?”** No entanto, ao longo destes dois anos e meio em que desenvolvemos este estudo, enfrentamos os mais variados desafios que impactaram significativamente a construção deste trabalho. Desde o início da pandemia do (COVID-19) uma doença infecciosa causada por um coronavírus recém descoberto, o mundo teve de parar na tentativa de frear a disseminação de um vírus que causou danos inimagináveis e que infelizmente está arruinando a vida de muitas vítimas e famílias de todo o planeta. Não seria diferente com o desenvolvimento de muitas pesquisas em andamento, e neste caso, gostaríamos de lembrar que a proposição inicial para a construção deste trabalho repousava-se na tentativa de produzir um estudo etnográfico que possibilitasse um contato mais potente com o contexto escolar e os sujeitos da pesquisa.

Diante das adversidades, nosso esforço analítico ocorreu através da análise das informações recolhidas por meio de entrevista e algumas observações que foram possíveis

de realizar no contexto escolar. Neste sentido, as informações recolhidas de campo destacaram alguns elementos que nos permitiram responder (ou indagar-se) na compressão das questões que envolvem o processo de socialização docente de professores de Educação Física Escolar no município de Florianópolis-SC. Sendo assim, ao finalizar esta pesquisa em que nos dedicamos nestes dois anos e meio, pensamos que outras deverão acontecer na busca de novas respostas que deem continuidade ao estudo do professor de Educação Física e os processos que inscrevem e influenciam estes sujeitos no desenvolvimento do seu trabalho docente. Acreditamos que é na cultura, e com a cultura (escolar e docente...) que se desenvolveu este estudo e onde é construída a socialização docente de professores de Educação Física.

A perspectiva sociológica nos possibilitou construir novas reflexões de mundo, de sociedade, de cultura, e claro, de sujeitos, levando em consideração suas histórias, suas particularidades, seus modos de ser e agir. A construção deste estudo nos lançou em um processo dialético de aprendizagem com os colaboradores sujeitos desta pesquisa e com o embasamento teórico que acompanhou todo o processo de reflexão e escrita. Destacamos que nosso esforço para traduzir e interpretar as informações que coletamos foi bastante desafiador, ainda mais, quando levamos em consideração as circunstâncias que impactaram consideravelmente este estudo.

Entretanto, gostaríamos de apontar, que a construção desta pesquisa colaborou imensamente na aprendizagem e no desenvolvimento individual e intelectual dos autores deste estudo. Os reflexos dessa aprendizagem contribuirão com a sociedade no intuito de fortalecer e prosperar a educação como um todo. Pois esta pesquisa é também fruto de um sujeito inexperiente, professor e pesquisador iniciante, imerso no seu objeto de estudo com intenções claras de produzir um conteúdo significativo e construir uma aprendizagem sociológica nunca antes experimentada.

O nosso estudo sobre socialização docente foi construído a partir de nossas leituras no campo da sociologia das profissões Dubar (1992, 2005, 2012) e das análises sobre os processos socializadores de Berger e Luckman (2014). Neste sentido, procuramos construir um movimento de articulação entre o referencial teórico que embasa os processos de socialização em diálogo com o campo de formação de professores e o trabalho docente. A apropriação destes referenciais foi bastante desafiadora, tanto pela complexidade quanto pela densidade de seu conteúdo, Portanto, compreendemos a necessidade de se distanciar

de tantos outros referências que pudessem complementar este estudo na tentativa de manter o nosso foco de análise. Sendo assim, entendemos que nossas escolhas por determinados autores e determinadas perspectivas não só balizaram as análises que foram construídas, como também, moldaram nosso modo de compreensão de diversos pontos de vista da realidade social.

Deste modo, passamos a apresentar algumas reflexões construídas durante o processo analítico. Iniciamos a discussão, partindo do percurso dos professores (Lília e Roger) colaboradores deste estudo. Conhecendo suas histórias e as relações que fizeram optar pela formação em Educação Física e conseqüentemente como professores de Educação Física Escolar. Buscamos entender que escolhas levaram estes sujeitos estarem naquele lugar (escola), fazendo o que faz no seu cotidiano, interpretando e reinventando um movimento de construção de sua identidade. Possibilitando-nos aprender sobre suas construções identitárias no entendimento de que este movimento está intimamente conectado ao desenvolvimento da sua prática pedagógica e de seu trabalho docente.

Porém é necessário entender que cada sujeito é um sujeito, e com base na trajetória destes dois professores, foi possível traçar elementos em comum e outros particulares. No entanto, ficou evidente que a inserção destes professores no campo da Educação Física se deu por experiências positivas de práticas corporais em um momento anterior a sua formação em Educação Física. Conforme Figueiredo (2008) a promoção de experiências positivas decorrente de uma demonstração de aptidão ou interesse por determinadas práticas, são referências fundamentais para os alunos que ingressam no curso de graduação em Educação Física. No entanto, vale destacar que essas experiências apresentam-se fortemente associadas com uma concepção de Educação Física que é vista sob a ótica do esporte, da atividade física e da saúde, podendo influenciar no direcionamento de uma formação que correspondem a estes aspectos.

Ampliamos a discussão, compreendendo que estas experiências marcaram o processo de construção identitária destes sujeitos, influenciando na escolha pelo curso de EF. Além disso, sugerimos que estas experiências anteriores influenciaram diretamente no desenvolvimento da identidade docentes destes sujeitos e conseqüentemente no desenvolvimento da sua prática pedagógica. Como apresentado no caso do professor Roger, que parece rememorar certas experiências do exercito brasileiro ao utilizar o uso do apito nas aulas de Educação Física, numa tentativa de homogeneizar os comportamentos dos estudantes para facilitar o desenvolvimento de suas aulas. No caso da professora Lília, parte

da sua formação superior foi direcionada para uma concepção de Educação Física sob a ótica do esporte, do treinamento e da saúde correspondendo aos seus interesses em relação ao curso, suscitando mais tarde em uma pós-graduação na área da fisiologia do exercício. Neste sentido, como nos mostra Kaefer, Bossle, Fonseca (2016).

“Esses saberes são mobilizados pelos professores que os significam e ressignificam, produzindo novos saberes com suas experiências no chão da escola. Nesse sentido, os saberes docentes são apreendidos nos cursos de graduação, nos saberes que a sociedade elencou para serem transmitidos nas escolas e na experiência que o professor vai construindo em sua prática. “(KAEFER *et al.*, p. 168, 2016).

Contudo, ressaltamos que o processo formativo do professor não se restringe aos conhecimentos construídos durante sua formação inicial. Entendemos que este processo se estende por toda a carreira profissional, conforme nos ensina Marcelo Garcia (1998) a formação de professores é um *continuum*, não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim vê-la antes como uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento docente.

Deste modo, observamos que as trajetórias e os interesses destes dois professores correspondem a uma Educação Física sob o olhar de concepções mais tradicionais, que privilegiam o ensino de práticas esportivas, de treinamento e condicionamento físico e questões de saúde e qualidade de vida. No entanto, o processo formativo se estende para além da formação inicial, vinculando-se em experiências no chão da escola, nos conhecimentos pedagógicos compartilhados entre os docentes e nos cursos de formação continuada, produzindo efeitos sob as concepções construídas anteriormente por estes professores, promovendo mudanças no decorrer das suas práticas pedagógicas. Podemos identificar estas mudanças ao ler os relatos da professora Lília no trato pedagógico e na visão de educação que esta professora tem sobre seus estudantes. Portanto, entendemos que o professor consegue adequar sua formação às necessidades apresentadas na sua realidade escolar, promovendo uma condição profissional que não dê conta apenas do conhecimento técnico-científico, mas, também, do conhecimento pedagógico em geral.

Lília: “[...] Eu digo pra ti, que eu não tenho este perfil, daquela pessoa que trabalha com tal metodologia, que faz assim ou assado a vida toda [...] eu procuro utilizar diversas outras, dou uma passada pelo construtivismo, tento trazer elementos de uma vertente mais crítica, trago Paulo Freire e por aí vai [...] Então a minha preocupação hoje com a educação dos meus alunos, é uma educação voltada para o ser, educar para o mundo e

não apenas para a escola, para cumprir a demanda da escola dos conteúdos, a educação está para, além disso. Então eu busco fazer com que os meus alunos aprendam a pensar, este é o meu desafio e a minha maior preocupação.”

Em relação ao professor Roger, identificamos uma série de dificuldades e dilemas característicos de um professor em início de carreira. Observamos um claro isolamento deste professor, que procura acolhimento e ajuda de amigos e colegas do tempo de graduação, buscando superar os desafios vivenciados nesta etapa da carreira docente. Dentre estes problemas, elencamos uma série de questões de ordem macro estruturais que perpassam por questões de políticas públicas e investimento na educação, desde as formas de contratação dos professores do município, que ano após ano precisam lutar para garantir uma vaga em uma ou mais instituições de ensino, e neste movimento, os professores vivenciam uma espécie de rodízio entre as escolas, tendo de repetir a cada ano letivo uma nova inserção em determinada unidade escolar, adaptando-se as suas particularidades, sua cultura escolar e docente. Além disso, o trabalho docente destes professores é afetado significativamente pela qualidade dos espaços físicos e instalações para as aulas de Educação Física, como também, pela carência de materiais didático-pedagógico, e claro, pela não valorização social desta disciplina e o descaso das autoridades para com a educação, que impactam substancialmente o desenvolvimento profissional destes professores.

Nestes entraves, os professores buscam sobreviver dia após dia, lutando para manter-se na profissão e desenvolver um trabalho coerente com a educação de jovens e crianças, diante destas circunstâncias que os professores constroem as suas identidades docentes e desenvolvem o seu trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M, I de; PIMENTA, S, G; FUSARI, J, C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, Dec. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, A, J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira,, 1998.

ANDRÉ, M, E, D, A. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1998.

- BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. 1. ed. Unesp/UNIVESP., São Paulo, 2012.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** 34 ed. Petrópolis, Vozes, 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução á teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRACHT, V. et al. Pesquisa em ação: Educação física na escola. Ijuí, RS. 3ª Edição. Editora Ijuí, v.10. p. 144. 2014.
- BRASIL. LEI 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional.** Diário Oficial, Brasília, DF, nº 248, p. 27.833-27.84, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Educação Física, Terceiro e Quarto Ciclo. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores? objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista de Educação Física/ UEM.** Maringá, v.5, n.1, p 26-39, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales,** Buenos Aires, v. 1, n. 1, p.53-76, jun. 2008.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales,** Buenos Aires, v. 1, n. 1, p.53-76, jun. 2008.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. Petrópolis: Vozes, 2006
- CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos. **A construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da carreira: um estudo de caso etnográfico na rede municipal e ensino de Porto Alegre – RS.** Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, 2014.
- CONCEIÇÃO, V, J, S; MOLINA NETO, V. A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência. **Movimento.** V. 23, n. 3, p. 827-840, set. 2017.
- DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPAÇO FÍSICO EM QUESTÃO. **Pensar a Prática,** v. 11, n. 2, p. 189–196, 2008.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. *In:* Juarez Dayrell, (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, ago. 2012 .

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. **Revue Française de Sociologie**, v. 33, p. 505-529, 1992.

EMÍDIO, M, A. **Construção da identidade profissional e socialização no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2014.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. In: contexto e Educação, nº 7, Juí: Inijuí, 1987.

FIGUEIREDO, Z C, C. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p.85-110, jan./abr. 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORIANÓPOLIS. Departamento de Educação. **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. Florianópolis: s.n. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino Fundamental. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME/DEF/UNISUL, 2016.

FRASSON, J, S; WITTIZORECKI, E, S. Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 31, n. 57, p. 01-23, jan/mar. 2019.

FRASSON, Jéssica Serafim. **A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS**. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FREITAS, R, C. **Estudos multicaseos sobre a socialização profissional de professores de Educação Física e 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.

GEERTZ, Clifford. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura” In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 03-24. 1989.

GONÇALVES, J, A, M. **A Carreira dos Professores de Ensino Primário**. In: NÓVOA, A. (Org). **Vida de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, p. 141-169, 1995.

HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna**. Portugal: Mc Graw-Hill, 1994.

HUBERMAN, M. Ciclo de Vida de Professores, In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

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

KAEFER, R. C. L.; BOSSLE, F.; FONSECA, D. G. Quando cada caso não é um caso?: um estudo de casos etnográficos com professores de educação física iniciantes da Rede de Ensino de Novo Hamburgo/RS. In: (Org.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência**. Porto Alegre/RS: Sulina, p. 149-180. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina, de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3º Ed, São Paulo: Atlas, 1996.

LUDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996

MARCELO GARCIA, C. Estúdio sore estratégias de inserción professional em Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 1, n. 19, p. 101-143, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago/dez. 2010.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.

MELO, M. M. R.; VALLE, I. R. Socialização e Socialização Profissional: interface entre forjar e negociar outro. **Roteiro**, v. 38, p. 61-78, jan/out. 2013.

MOLINA NETO, V. A Cultura do Professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**. v. 4, n. 7, p. 34-42, 1997.

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

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **O método 04: as ideias, o habitat, vida, costumes, organização.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

NASCIMENTO, J, V; GRAÇA, A, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. **Anais – Actas do VI congresso de Educación Física e ciências do deporte dos países de língua portuguesa, VII congresso Galego de Educación Física**, 1998.

NEGRINE, A. Instrumentos da coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas.** 3º ed. Porto Alegre: Sulina, p. 113 – 146, 2010.

NETO, A, F. A Pedagogia no Exército e na Escola: a Educação Física (1920-1945). **Motrivivência**, nº 13, p. 35-62, nov. 1999.

PACHECO, J, A; FLORES, M, A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

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

SEVERO, N, A; CARVALHO, M, J. A Carência de Espaço Físico na Escola: implicação na prática pedagógica. **Anais – XIX CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – VI CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte.** Vitória – ES. Set. 2015.

SIQUEIRA, B, N; MEDEIROS, F, E. O ensinar e o aprender na concepção crítico-emancipatória. **Kinesis**, v. 36, n. 2, 2018.

SOARES, L. et al. Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª Edição. São Paulo: Editora Cortez. v. 11, n. 3, p. 200. 2009.

TAFFAREL, C; ESCOBAR, M; VARJAL, E; BRACHT, V; CASTELLANI FILHO, L; SOARES, C. **Coletivo de Autores: Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, Vozes, 2013.

TAVEIRA, E, B. A pesquisa do/no cotidiano e suas múltiplas possibilidades de apresentação. In: OLIVEIRA, I, B; ALVES, N. (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 109 - 129, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa**

VALLE, I. R. **Sociologia da Educação: currículo e saberes escolares**. 2 ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

WITTIZORECKI, E. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 227 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

8. APÊNDICES

8.1 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, 2019.

À Direção de Unidade Escolar

Carta de Apresentação de Pesquisador/a

Ao cumprimentar, venho por meio desta apresentar a pesquisa, **“A Socialização Docente de Professores de Educação Física em uma Escola da Rede municipal de Ensino de Florianópolis-SC”**, a qual tem como objetivo geral, analisar e compreender o processo de socialização docente de professores de Educação Física em uma escola 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 Darlan da Silva, 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)

8.2 APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE.

Florianópolis, _____ de _____ de 20__.

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo que tem como propósito compreender **“O processo de socialização docente de professores de educação física em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC.”**

Nesse sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura e sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

1. **Objetivos do Estudo:**

Analisar e compreender o processo de socialização docente de professores de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.

- Compreender como os professores de EF ingressam e se constituem no processo de socialização docente na escola.
- Identificar que posições os sujeitos pertencentes a escola (professores, diretores, gestores, alunos, pais e funcionários) ocupam no contexto escolar e de que forma isso influencia no processo de socialização dos professores de EF.
- Compreender os elementos constituintes no processo de socialização docente dos professores de EF.

2. **Procedimentos:**

Participar de uma entrevista, previamente agendada, a ser realizada em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração máxima de uma (01) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação de informações coletadas.

Realizar observações em diferentes momentos e espaços do cotidiano escolar: nas interações docente/estudantes nas aulas de Educação Física, nos conselhos de classe, reuniões pedagógicas do coletivo da escola e específicas da área, reuniões pedagógicas de avaliação, recreios, interação do professor com o coletivo docente, com o propósito de buscar elementos essenciais para compreender a ação pedagógica.

3. Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador (a) neste estudo, não oferece risco à sua saúde, tampouco será submetido (a) a situações constrangedoras. 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

Segundo: 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.

Terceiro: Embora o (a) sr(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o (a) sr (a) poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão

4. Confidencialidade:

Os dados referentes ao sr (a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 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

6. Garantia de ressarcimento:

Esta pesquisa tem financiamento do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) , no entanto não possuímos desta entidade recurso para ressarcir qualquer eventualidade com o processo de coleta de dados. Por isso, todo e qualquer necessidade financeira decorrente da pesquisa, para com os participantes, ficam de responsabilidade do pesquisador. Esclarecemos que a participação é voluntária e não haverá retribuição financeira ao aceite da sua colaboração nesta investigação.

7. Contatos e Questões:

Orientador:

Professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição

E-mail:

Fone: (48) 99924-9600

Mestrando:

Darlan da Silva

E-mail: darlann.lg@hotmail.com

Fone: (48) 98871-5597

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

Declaração de consentimento

Eu _____, Professor(a) da escola _____, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Florianópolis, ____/____/2019.

Mestrando: Darlan da Silva

Assinatura do(a) docente participante da pesquisa

8.3 APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.

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

PROJETO DE PESQUISA: “A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC”

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOCENTES

1) INFORMAÇÕES GERAIS

Entrevista Nº.: _____

Nome do (a) Colaborador (a): _____

Ano de Conclusão Graduação: _____ Ano de Conclusão Pós-Graduação: _____

Tempo de Trabalho Docente: _____ Tempo de Trabalho na SME: _____

Tempo de Trabalho na Escola _____ Regime de trabalho: _____

Número de horas/aulas semanais: _____

Data da Entrevista: ___ / ___ / ___ Horário de Início: _____ Horário de Término: _____

Local da Entrevista: _____ Tempo de Duração: _____

2) QUESTÕES PARA CONVERSA

BLOCO A – HISTÓRIA COMO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF)

Início no mundo do trabalho

Experiências de trabalho

Experiências docentes em escola

Escolha pela EFI

1. Há quanto tempo trabalha como professor de EFI nesta escola?
2. Comente por que você decidiu fazer curso superior de EFI - Como a EF entrou em sua vida, ou seja, por que decidiste ser professor de EFI?
3. Comente sobre as suas experiências como professor de EFI no contexto escolar -
4. Conte um pouco de sua trajetória como estudante e como docente desta escola.

BLOCO B – HISTÓRIA COMO DOCENTE NA SME

5. História de ingresso na SME

6. História na escola

7. Implantação do currículo escolar por ciclos de formação

8. Comente como foi seu ingresso na SME e principalmente nesta escola.

9. Conte um pouco a história da escola, a sua história na escola, desde quando começou o trabalho nesse local, ou seja, como viveu, construiu e constrói essa história.

BLOCO C – TRABALHO DOCENTE DE EF NA ESCOLA

Trabalho de EF desenvolvido na escola

10. Me conte, me descreva como é uma aula sua de EFI nessa escola.

11. Ao se deparar com a realidade escolar, qual o sentimento que você teve no início da docência?

12. Quais conhecimentos são construídos em suas aulas de EFI?

13. O que considera para escolha dos conhecimentos a serem desenvolvidos nas aulas de EFI?
14. Quais os avanços que evidencia em trabalhar com EFI aqui na escola, e, do mesmo modo, as principais dificuldades encontradas na realização do trabalho docente?
15. Em sua opinião, qual o papel da EFI que se realiza na escola nos dias atuais?
16. Quais os principais desafios vivenciados na prática pedagógica da EFI nesta escola dos primeiros dias de atuação até o momento?
17. Quais os principais desafios que você enfrenta na escola nos dias atuais?
18. O que mudou na sua vida profissional com o passar dos anos?
19. Como ocorrem as decisões que estabelecem os caminhos da prática pedagógica do professores de EFI na Escola?
20. Qual a contribuição dos colegas de trabalho com a sua prática educativa?
21. Esse espaço final é seu! Se quiseres comentar algo do qual não falamos. Ou, aprofundar algo do qual conversamos, ou, ainda, esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para falar o que quiser.

Agradeço imensamente pela colaboração. Muito obrigado!

8.4 APÊNDICE D - Roteiro de observação

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

PROJETO DE PESQUISA: “A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC”

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.

9. ANEXOS

9.1 ANEXO A - Encaminhamento da secretaria municipal de educação para escola autorizar a entrada do pesquisador no Campo de investigação



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA - GFC

Florianópolis, 02/05/2019

OFÍCIO GFC 54/2019

ILMO (a) DIRETOR (a)
Claudir Domênico
EBM Albertina Madalena Dias

ENCAMINHAMENTO: PESQUISA

A Gerência de Formação Continuada, em consonância com a Portaria Municipal nº. 116/2012, encaminha o (a) pesquisador (a) **Victor Julierme Santos da Conceição e Francisco Emílio de Medeiros**, do CED - Centro Ciências da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de obter autorização para a realização da pesquisa intitulada: **O trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC: Construção da identidade e do fazer pedagógico de professores de Educação Física, na EBM Albertina Madalena Dias**, com previsão de desenvolvimento no período: **0**.

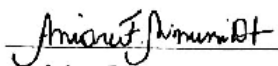
Caso a Unidade Educativa seja favorável à pesquisa, informamos que os seguintes procedimentos são imprescindíveis:

1. O pesquisador deve disponibilizar, na entrevista, projeto de pesquisa.
2. O desenvolvimento do projeto acontecerá com o conhecimento e a anuência dos profissionais da respectiva Unidade Educativa.
3. Toda e qualquer intervenção realizada pelo pesquisador deverá ser previamente discutida com os profissionais da referida Unidade Educativa.
4. Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolverem aluno/criança ou pessoas da comunidade educativa, deverão ser precedidos de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a interveniência do diretor da Unidade Educativa.
5. Em caso de necessidade de obtenção de dados já sistematizados pela SME (Central) ou Unidade Educativa, o pesquisador deverá solicitar com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência.
6. Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de Educação deverão ser referenciados, conforme as normas da ABNT.
7. Fica firmado o compromisso de retorno dos resultados à Unidade Educativa onde se desenvolveu a pesquisa e à Secretaria Municipal de Educação por meio de socialização dos

dados em seminários, fóruns de debate, cursos de extensão, a critério do pesquisador, em acordo com a direção da Unidade Educativa ou SME (Central).

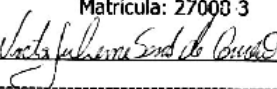
Agradecemos antecipadamente a sua parceria neste processo de investigação, certos de que esta experiência será extremamente significativa, contribuindo com reflexões, proposições e indicadores que visem à qualidade da ação educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Atenciosamente,



Aníre F. Minussi Dutra
Assessora
Matrícula: 27003 3

Assinatura do (a) Pesquisador (a):




**PREFEITURA DE
FLORIANÓPOLIS**
EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA - GFC

AUTORIZAÇÃO 54/2019

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, **Claudir Domênico**, Diretor (a) da EBM Albertina Madalena Dias, autorizo a realização 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**, pleiteada pelo (a) pesquisador (a) **Victor Julierme Santos da Conceição e Francisco Emílio de Medeiros**, do CED - Centro Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, no período 0.

Assinatura e carimbo do (a) Diretor (a):



Data: 25/10/2013 ..

OBS: É imprescindível a devolução desta autorização, via email, para a Gerência de Formação Continuada.

Claudir Didomenico
Diretor
Mat. 25897-0
Portaria: 00066/2017
EBM Albertina Madalena Dias

9.2 ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética.

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 Julienne Santos da Cunha

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 (ativos 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: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.722.888

Florianópolis-SC;

- Identificar como os professores de Educação Física constroem a sua prática educativa nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC;
- Compreender como a socialização docente articulada à cultura escolar, influencia na construção do trabalho docente dos professores de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A metodologia escolhida para responder o objetivo da pesquisa não apresenta nenhum risco aos participantes.

Benefícios:

Propomos nesta pesquisa construir o entendimento sobre o fazer docente, levando em consideração a sociologia das profissões, que contribuem para ampliar o debate sistêmico entre os sujeitos e o meio onde estão incluídos. Este movimento, complexo, contribui para estabelecer profundas relações entre sistemas de ordem e desordem. Perspectivas teóricas inovadoras que serão apresentadas neste estudo, avançam sobre as propostas de pesquisas que são realizadas na rede municipal de ensino de Florianópolis - SC. Portanto, destacamos aspectos teóricos metodológicos e de compreensão sobre a cultura constituída pelos sujeitos nas instituições de ensino e como o processo de socialização docente interfere no fazer pedagógico. Sobre esse elemento, esperamos que os resultados contribuam com o acompanhamento docente, não apenas da Educação Física, sobre o seu fazer coletivo e prática educativa na escola. Esperamos que os resultados se destaquem no campo da didática, da sociologia, da pedagogia e da filosofia da educação. Elementos que compõe os fundamentos educacionais que se refletem na melhoria do processo de ensino aprendizagem dentro da escola básica. Contribuindo assim no trato pedagógico sobre as diferentes áreas de conhecimento que compõe as diretrizes curriculares nacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta clareza, fundamentação bibliográfica, objetividade e uma vez obtido os dados conclusivos, possibilitará ações e a formação de novas políticas e programas que auxiliem o docente de Educação Física e de outras áreas.

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

Continuação do Parecer: 2.722.896

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	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1048605.pdf	11/08/2018 20:17:59		Aceito
Outros	RESPOSTA_PENDÊNCIAS_IL.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 15:58:58	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
Declaração de Inscrição e Inscricão	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

Página 09 de 09

9.3 ANEXO C – Transcrição das Entrevistas

9.3.1 Entrevista com prof. Roger 27/04/2020

INFORMAÇÕES GERAIS

Entrevista Nº: 01 prof. Roger

Ano de Conclusão Graduação: 2017

Tempo de Trabalho Docente: 3anos

Tempo de Trabalho na SME: 3anos

Tempo de Trabalho na Escola: 3 meses

Regime de trabalho: ACT

Número de horas/aulas semanais: 10h (+20h em outra escola da Rede)

Data da Entrevista: 01/05/2020

Horário de Início: 17h32min

Horário de Término: 18h14min

Local da Entrevista: Entrevista online

Tempo de Duração: 42 min

Gostaria que você comentasse um pouco a respeito da sua escola pelo curso de EF, como que EF entrou na sua vida, como se deu esse processo?

Roger: Então... Desde pequeno eu sempre gostei de EF na escola, e eu achava o trabalho de ser professor de EF algo muito massa, pois eu gostava muito de praticar atividades esportivas, trabalhar com esporte era algo que me chamava muito atenção, pois eu gostava muito. Mas quando prestei o vestibular pela primeira vez eu acabei optando por arquitetura, mas acabei não passando e ai eu fui para o exercito. E ai chegando ao exercito eu acabei realizando muitas atividades físicas, pois era algo rotineiro, praticávamos bastante, e ai eu comecei a me interessar ainda mais por essas questões de treinamento, atividade física e por ai vai. Foi no exercito que eu acabei decidindo que eu queria fazer EF.

Em relação a sua formação inicial em EF na Universidade, como que se deu este processo? Conte um pouco a respeito da sua trajetória na Universidade, sobre participação em grupos, estágios e outras experiências marcantes deste processo.

Roger: Então... Eu ingressei na UFSC, e já começando por ai, por eu estar na UFSC vem aquele sentimento de grandiosidade, por estar numa universidade federal e por ai vai. Mas eu fui aos poucos quebrando essa expectativa, esse sentimento, porque eu acabei estudando tanta coisa, é tanta informação e conhecimento que a gente estuda na Universidade que não corresponde com a realidade. Tanto que hoje a forma como eu trabalho na escola não corresponde aquilo que me chamou atenção pela EF, que era algo voltado pra atividades físicas no geral.

Bom... Em relação a minha trajetória durante o curso, eu digo que foi muito bom, porque eu pude conhecer muitas pessoas, fiz muitos amigos, tanto que muito do meu trabalho realizado na escola tem influência dos meus amigos, porque eu acho que a formação em EF só te ensina o básico, mas na pratica na realidade é muito diferente, você não sai pronto para dar aula e encarar uma turma. Por exemplo, o estágio você faz em dupla, com um professor da universidade sempre te acompanhando, mais o professor de sala, o professor de EF da turma, e ai tipo, é muito tranquilo, você realiza doze intervenções e ai quando você vai pra escola, eles te jogam na sala e dane-se, você tem que se virar como pode e pronto, tem que dar aula, tem que planejar e é aquilo ali.

Tanto que no primeiro ano que eu estive na escola eu me senti até mal, eu não conseguia trabalhar, não conseguia dar conta da turma, não conseguia ter controle, tentava dar minha aula, tentava dar conta do conteúdo que eu trazia e não funcionava. Dai no outro ano eu melhorei e nesse ano eu percebo que melhorei mais ainda. E no estágio eles não ensinam isso, tu aprendes só técnica e teoria, eu acho que deveria ser repensado isso ai,

quem sabe mais experiências com estágios na escola, porque na realidade é muito mais complicado do que aquilo que tu vivência durante o estágio.

Eu preparei uma pergunta que trata um pouco do que você vem dito até o momento. Eu gostaria que você falasse um pouco de como foi esse processo de entrada na docência, como foi este percurso de ir para uma escola e exercer a prática da docência?

Roger: Cara, no meu primeiro ano que comecei a dar aula, eu vou ser bem sincero, eu não me considerei um professor de EF. Por que eu tentava dar um conteúdo e como acabava não conseguindo, não tinha a confiança dos alunos, não tinha autoridade e respeito por eles, eu acabava que não conseguia na grande maioria das vezes realizar uma aula, dar aquilo que eu havia planejado. E daí na metade do ano em diante eu fui perdendo praticamente todas as turmas, por que eu não conseguia mais dar aula, eu tentava falar com os alunos e não conseguia ter atenção, não tinha controle de nada e aí era basicamente aula livre. E foi assim o bimestre o ano inteiro. Daí no final do ano eu comecei a repensar a minha prática, comecei a conversar com mais pessoas e fui mudando aos poucos o meu jeito de ser professor. Tanto que no ano seguinte eu já sentia que tinha mudado completamente. E aí, eu fui conseguindo aos poucos dar uma aula normal, planejada, mas... Também não foi um processo fácil, demorou um pouco mas eu fui aprendendo, eu aprendi muito de um ano pro outro, parecia que eu tinha evoluído sei lá uns 10 anos em um ano só de experiência.

E no meio deste processo, destas dificuldades que você enfrentou como foi que você superou? Por acaso você procurou ajuda através de outros professores mais experientes? Já aproveitou pra ampliar a pergunta, como foi que os demais professores te receberam, houve alguma influência por parte dos professores neste processo?

Roger: Então, eu acabei procurando ajuda através de amigos que se formaram comigo, e que também estavam trabalhando com EF escolar. Eu digo que eles foram e ainda são extremamente importantes para lidar com estas questões que a gente vivência na escola. Pois nós ingressamos na escola praticamente juntos, no mesmo período, e aí, a gente conversava muito, falava das nossas dificuldades dos nossos desafios, ia ajudando um ao outro, tentava passar dicas, contava a maneira como trabalhava, como lidava com tal problema e por aí vai. Mas em relação aos professores da escola, principalmente nesta escola, eu não tive nenhum suporte, por exemplo, sempre que tinha reunião pedagógica, este tipo de coisa assim, reunião de professores e tudo mais, eu procurava falar, dar minha opinião sabe? Só que eu nunca era ouvido, eu sentia que eles não me escutavam, tipo eu falava e parecia que ninguém dava bola, parecia que ninguém sabia como me ajudar. Tanto que nas minhas aulas de EF eu era esquecido, nunca aparecia ninguém pra ajudar, ou pra perguntar algo, pra saber como estava. E sei lá, eu me sentia excluído do grupo inteiro da escola, não me sentia um integrante da escola e aí eu acabei não procurando mais ninguém da escola. Eu comecei a procurar ajuda fora, através dos amigos.

Muito bem! Bom... Diante de tudo isso que você acabou de contar, eu fiquei curioso de entender como que é uma aula sua de EF. Mesmo que eu já tenha acompanhado algumas aulas, mas sei que você também dá aula em outra escola da Rede. Gostaria que você contasse um pouco, como que é uma aula sua de EF nesta escola da qual eu estou pesquisando? De que forma você pensa os conteúdos, como você planeja, organiza e prepara didaticamente suas aulas?

Roger: Tem uma frase, que eu não lembro ao certo se é um livro ou texto do Kunz, em que ele fala que um dos objetivos da EF é libertar os alunos, as crianças né os

estudantes, de estruturas coercitivas dos esportes sabe? Ele diz que as alunos devem experienciar o porque deles estarem fazendo aquele movimento, porque é bom correr, pular, chutar? Pra que os alunos reflitam sobre esses movimentos. Então eu acabo trazendo isso para minhas aulas, não só para o esporte, mas também, pra uma brincadeira de pega-pega, um cabo de guerra e qualquer outra atividade proposta. Então meu objetivo principal pra qualquer atividade física na escola é de estimular os alunos a pensar o porquê deles estarem fazendo aquilo sabe? E a organização da minha aula é assim, eu planejo uma atividade e ai eu explico no quadro, conversando com eles, e ai eu levo eles para fora explico novamente de como vai funcionar aquela atividade naquele espaço, principalmente para os mais pequenos. E ai sempre que tem uma oportunidade boa, geralmente tem, eu paro a atividade, e pergunto para eles se tem algum problema, alguma dificuldade, se eles tem alguma colocação, uma ideia diferente. E ai se tiver a gente procura tentar colocar as ideias deles em pratica, na atividade, naquele momento.

Só que com o NEIM é mais complicado, eu não conseguia fazer isso por que tipo tem crianças que tem quatro anos, cinco e seis ano sabe? E ai é uma variedade muito grande, dai já no primeiro ano é uma idade bem párea e dai eu consigo trabalhar diferente né, eles já conseguem me acompanhar melhor, já o NEIM, educação infantil e tal é outra pegada.

Você já teve alguma experiência com educação infantil ou esta foi à primeira vez?

Roger: Isso! Essa foi à primeira turma. E dai o que eu trabalho com eles ali, são mais brincadeiras e atividades que trabalham lateralidade, direção, correr, pular. Atividades mais simples assim né?

E você procurou alguma ajuda na escola, alguma instrução ou dicas através dos professores ou com da equipe pedagógica pra te ajudar a trabalhar com o NEIM?

Roger: Eu conversei um pouco com a professora de sala e com a auxiliar de sala da turma do NEIM. Dai a gente faz assim, quando eu entro em sala, eu continuo em rodas com eles, elas já sabem que eu estou chegando naquele horário, dai já me ajudam organizando a turma mantendo eles calmo pra minha chegada. E ai quando eu chego eu mantenho eles calmo em roda pede para que não e dispersem. Dai, eu consigo neste momento conversar um pouco com eles, esperarem se acalmar, dai eu faço a chamada e explico a atividade né. Eu também conversei com uma amiga que trabalhou quatro anos no PIBID com educação infantil, fez estágio trabalhando com os pequenos e tudo mais. E dai eu também fui ler os documentos da Rede né, a proposta curricular.

Mas assim, uma das grandes dificuldades que eu vejo na educação física, é o fato de trabalhar... quer dizer, não é o trabalhar a educação física em si, mas sim o fato de trabalhar com o fator humano que acontece na aula sabe? Tipo é uma criança chorar, outra criança não querer fazer aquilo que tu propõem pra ela, é lidar com brigas com xingamentos sabe? Então o fator EF, tipo trabalhar os conteúdos da Educação Física não é nenhum problema sabe? Por que você pesquisa, você lê você planeja e vai se atualizando. Mas dai você chega na hora e tem quatro, cinco crianças brigando, tem outro empurrando, outro chorando sabe? E você sozinho no meio daquilo tudo, então eu penso que esse fator que é o complicado nas aulas.

Muito bom! Eu preparei uma pergunta aqui, que pode soar repetitiva, por que muito do que você veio falando ate o momento responde de certa maneira. E já que você comentou por ultimo sobre alguns desafios e dificuldades que você enfrenta diariamente na docência, eu gostaria que você falasse um pouco mais sobre isso, sobre

a realidade escolar, sobre os sentimentos que você teve logo no início da docência e também no decorrer da sua trajetória enquanto professor de EF.

Roger: Então, quando eu comecei eu tinha uma postura de bem amigão dos alunos, eu era o professor amigão, eu brincava com eles nas atividades eu fazia brincadeiras com eles, piadinhas. Eu era mais um amigo deles do que professor. Enfim essa foi uma das minhas reflexões logo no início quando eu comecei a dar aula e aí no ano seguinte eu refleti sobre isso, e comecei a tomar outra postura. Hoje eu não sou amigo dos meus alunos como eu era anteriormente, não quer dizer que eu não brinco com eles e tudo mais, é que agora não é mais uma brincadeira qualquer, tipo, é... bom eu não sei explicar isso direito, mas eu acho que agora eu sou mais sério nas atitudes, nem tudo eu levo na brincadeira, e também já corto os alunos quando percebo que estão se passando, assim, passando dos limites, eu já não aturo como antes. Não que eu tenha virado uma autoridade, assim que manda neles e tal, mas eu procurei virar uma autoridade no sentido de ser respeitado, mas eu procuro escutar eles, respeitar as vontades deles, mas eu acho que amadureci um pouco e comecei a me comportar como um professor, como alguém que está ali pra educa-los, ensinar e enfim...

Entendo... Bom, em relação a sua prática educativa, ao seu trabalho docente, que avanços você evidencia ao trabalhar EF nesta escola em específico? Entendo que o período de trabalho é curto nesta escola, levando em conta a pandemia que estamos enfrentando, a sua permanência nesta escola se deu por poucos meses ou semanas melhor dizendo. Mas de qualquer forma como você percebe os avanços no seu trabalho e da mesma forma quais são as dificuldades apresentadas na realização do seu trabalho?

Roger: Olha, espaço é a primeira coisa que dificulta o meu trabalho. Não tem nem muito que falar, é o espaço sem dúvida. Tem três professores de EF na escola, uma quadra pequena, um espacinho atrás da quadra, e o pátio na frente da escola. É muito ruim de espaços pra dar aula. Tipo em um dia de sol, você já não tem espaço pra trabalhar e dia chuva também não, porque como eu dou aula pros pequenos, se eu quero fazer uma atividade na quadra eu tenho que negociar a quadra com a professora. Eu não tenho nem a liberdade do meu planejamento sabe? Por que eu nunca sei se vou poder utilizar aquele espaço, ou se ele vai estar disponível no dia, pode acontecer também de chover e tudo mais. Então eu sempre dependo de outros professores para poder usar ou não usar aquele espaço. E aí acontece que tem dias que tem três aulas de EF acontecendo no mesmo momento, e aí como eu fico responsável pelos pequenos, automaticamente eu fico responsável pelo parquinho ou pelo pátio na frente da escola. Mas daí acontece que a minha aula com o NEIM da choque de horário com o recreio dos maiores, aí este espaço na frente da escola fica ocupado, fica difícil de trabalhar. Daí eu tenho que me adaptar e fazer atividade no parquinho que é muito pequeno, ou dentro da sala que tem aquele espaço ao lado onde eu fiz aquela atividade que você acompanhou aquele dia. Haaa, e material também, tem pouco material, o NEIM até que tem um pouco mais de materiais, mas ainda é pouco sabe?

Entendo, imagino ser complicado planejar e prepara a construção de uma aula nestas condições. Mas em relação a sua trajetória como docente, resgatando desde o início e passando ao longo do tempo até este momento, o que você sentiu, ou percebeu que mudou na sua vida profissional com o passar desses anos, o que você percebeu de evolução, o que mudou de forma geral desde os primeiros momentos docência até o momento atual?

Roger: Assim, eu percebo que fui adquirindo bastante experiência na área, sinto que amadureci bastante neste tempo todo, não só como professor, mas também como pessoa sabe? Mas acredito que foi basicamente isto, um amadurecimento profissional, aprender a lidar com situação que eu não aprendi a lidar na universidade. Por que na universidade é fácil foi preparar atividades e ensinar para os colegas de sala, onde são todos adultos, ninguém briga com ninguém, sabem parar pra te ouvir, todo mundo participa e na escola não tem essa. Na escola é uma loucura (risos), e foi basicamente isso, eu fui conseguindo aprender a lidar com essas coisas.

Mas em relação a sua forma de construir uma aula, de planejar e organizar ela didaticamente, você nota alguma mudança nisto?

Roger: Totalmente, antes eu tentava explicar a atividade fora de sala na quadra e aí não conseguia reunir a atenção deles, era muita dispersão e tudo mais. Às vezes eu nem explicava atividade completa, por que eu deduzia que eles sabiam muitas coisas, e como eu dei muita aula pros anos iniciais, eu fui percebendo que tem coisas simples, que pra mim são simples, e que eles não entendiam ainda, não sabiam o que significava. Percebi que era uma premissa errada minha, por que nem todos os alunos conhecem aquele atividade que você propôs, tem alunos que não entendem explicando apenas uma vez, como também tem alunos que entendem melhor quando eu desenho, ou quando dou vários exemplos, ou quando simplesmente explico falando. Então a minha pratica mudou muito, por que antes eu explicava uma vez e deu, mas hoje eu procuro explicar mais de uma vez, duas ou três vezes e de formas diferentes pra que todos consigam acompanhar. Procura explicar em locais diferentes, dar detalhes melhores sobre aquilo que estou propondo e por aí vai.

Muito bem! Bom... Em relação à formação continuada eu gostarei que você falasse um pouco a respeito. Você costuma participar, qual a sua impressão da formação continuada, você identifica alguma contribuição para sua formação, para o seu trabalho? Comente um pouco.

Roger: Em relação à formação continuada, eu considero como um espaço muito bom para a formação dos professores, principalmente para os professores que estão iniciando. Porém, em minha opinião continua sendo um espaço que não é utilizado da melhor maneira.. Eu acho que poderiam trazer um assunto bom, um tema importante, e avançar naquilo ali, tentar por em pratica, produzir alguma experiência. Ano passado, por exemplo, de novo ficamos discutindo a proposta da rede, o ano inteiro quase discutindo aquilo ali. E eu acho poderia ter muitas mais coisas interessantes pra gente aprender.

E você se apropria da proposta, utiliza como base pra construir suas aulas o seu planejamento?

Roger: Sim eu uso, mas é que tipo, a proposta traz um embasamento teórico do coletivo de autores né? E não é o embasamento teórico que eu utilizo, mas eu concordo com ele, acho interessante. Então eu utilizo mais a proposta na hora do planejamento das atividades, dos conteúdos. A proposta apresenta os temas, lutas, esportes, ginásticas, e aí ela vai apresentando uma serie de objetivos destes conteúdos. Então eu utilizo muito disto, destes objetivos, destes conteúdos que a proposta traz. Que são os descritores que a gente usa na avaliação dos alunos, que é uma espécie de boletim vamos dizer assim. Bom, e aí eu trabalho eu procuro trabalhar na variedade de temas e conteúdos que eles trazem na própria proposta. Então eu trago tudo isso para o meu planejamento, mas o método que eu utilizo, o embasamento teórico que eu uso, não é o mesmo que o deles. Eu utilizo como base as propostas que o Kunz traz. É basicamente isso.

Bom, muito bem Roger. Estamos chegando ao final da entrevista, Se quiseres comentar algo do qual não falamos. Ou, aprofundar algo do qual conversamos, ou, ainda, esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para falar o que quiser. Caso queira, é claro!

Roger: Bom, sei lá, falamos bastante coisa, pensar rapidamente sobre isso é meio complicado porque tem tanta coisa pra falar e tal que é difícil pensar em algo. Mas assim, uma crítica que eu teria pra fazer, que eu acho muito importante é a questão do ensino. Assim, eu vejo que batemos muito na tecla de que temos que mudar o ensino que existe nas escolas de hoje, de uma forma interdisciplinar e tudo mais, mas eu vejo que não dá pra fazer esta mágica se não modificarmos este sistema de ensino como um todo. Nós queremos fazer um trabalho que no fim não condiz com a realidade da escola, então eu acho que teríamos que repensar não apenas a nossa forma de trabalho, mas o sistema de ensino como um todo. Eu acho interessante trabalhar como é no EJA, através de projetos, de trabalhar em conjunto e tudo. Então eu acho que pra escola, seria interessante pensar numa temática, numa proposta para a escola, planejar junto e aplicar junto. Porém, eu vejo que o problema é de que muitos professores querem trabalhar de forma diferente, mas muitas vezes não conseguem, ou simplesmente não tentam, estão engessados no mesmo sistema conservador de ensino. Então eu acho que modificando o sistema como um todo, isso forçaria, ou pelo mesmo daria mais força pra modificar a forma como trabalhamos, eu penso que é isso.

Agradeço imensamente pela colaboração. Muito obrigado!

9.3.2 Entrevista com prof. Lília 01/05/2020

INFORMAÇÕES GERAIS

Entrevista Nº: 02 prof. Lília
 Ano de Conclusão Graduação: 1999
 Ano de Conclusão Pós-Graduação: 2001 (especialização em Fisiologia do Exercício)
 Tempo de Trabalho Docente: 20 anos
 Tempo de Trabalho na SME: 9 anos
 Tempo de Trabalho na Escola: 6 anos
 Regime de trabalho: Efetivo
 Número de horas/aulas semanais: 40h
 Data da Entrevista: 01/05/2020
 Horário de Início: 14h 02min
 Horário de Término: 15h 06min
 Local da Entrevista: Entrevista online
 Tempo de Duração: 1h 04min

Gostaria que você comentasse um pouco a respeito da sua escola pelo curso de EF, como que EF entrou na sua vida, como se deu esse processo?

Lília: Então... na verdade eu comecei a treinar quando era jovem, sempre fui atleta, assim desde os 13 anos quando comecei, por que aos 13 anos eu e minha mãe morávamos em apartamento, e então eu me sentia muito presa, e foi aí que eu comecei a praticar ginástica aeróbica, minha mãe me matriculou em uma escola de ginástica aeróbica e partir de então eu comecei a treinar e competir também. Anos mais tarde, quando eu já estava prestes a entrar em uma universidade, já estava terminando o ensino médio, eu comecei a treinar triatlão. Então eu digo que a minha vida sempre esteve ligada ao esporte, ao movimento. Mas ao prestar o vestibular eu tive dúvidas se optaria pela EF ou pelo Direito,

mas o movimento me ganhou. Na verdade eu não conseguia ficar parada (risos). E aí eu uni o útil ao agradável né? Porque eu treinava muito, treinei bem forte o triátlon, mais ou menos uns 10 anos sem parar. Continuei treinando mesmo depois que me formei, fiz pós e tudo mais, na área de fisiologia do exercício e aí alguns anos depois eu vim embora para Florianópolis.

No início da minha carreira eu trabalhei por muito tempo em academia, embora minha formação em EF fosse à de licenciatura plena, eu não me via trabalhando em escola naquela época, eu até tinha certo preconceito. Então no início da minha carreira, eu trabalhei por um bom tempo em academias e como personal trainer. Isso durou uns 16 anos, trabalhando né e atuando na área da saúde. E aí quando eu vim pra Florianópolis, eu tive que mudar um pouco, porque eu vim morar no Norte da Ilha, e trabalhar como personal trainer nesta região era bem complicado, não havia muita demanda, tinha muito espaço, e então eu trabalhei em academias, mas o salário era muito baixo, então eu resolvi atuar na escola né. Mas no início foi muito difícil, porque como eu não me via atuando na Educação Escolar, demorei um pouco pra me adaptar por conta disto, mas aos poucos eu fui gostando cada vez mais, trabalhei como ACT por volta de 3 anos se não me engano, e a partir daí fui me entrosando com a escola, com essa coisa toda que é a escola e a EF escolar, e fui deixando de lado a área da saúde, até porque eu já estava me sentindo bastante cansada. E então eu fiz o concurso e me efetivei, e hoje me sinto muito feliz pela escolha que fiz gosto muito de atuar na área, já faz 20 anos que me formei e posso dizer que me sinto muito feliz pela minha carreira, por atuar na Educação Escolar. Mas pretendo continuar estudando, estou inclusive fazendo outro curso, outra pós na verdade. Porque eu sempre procurei trabalhar na EF com temas mais abertos também, não ficar focado apenas na EF em si, nos conteúdos da EF né, então eu trabalho com questões políticas, filosóficas, sociais e isso são coisas que eu sempre trabalhei na EF, e que são coisas da EF também, da Educação de modo de geral. Porque eu vejo colegas que ficam apenas nessa coisa de trabalhar só com os conteúdos da EF, com os esportes, com o movimento, e acabam que não discutem nem debatem sobre outros temas que são também da EF. Então, como eu fui do sindicato durante quatro anos, isso acabou me proporcionando uma aprendizagem muito grande, então eu consegui trazer muito pra dentro da EF e não me limitei apenas aos conteúdos, eu pude debater questões sociais, políticas e enfim.

Então em termos de realização profissional, eu me sinto muito feliz com a minha escolha, trabalho com muito prazer, e saio sorrindo, porque eu acho que os alunos me fazem muito bem.

E quando eu comecei, eu iniciei trabalhando com os menores, com os pequenos né. Atuei um tempo em creche, gostava bastante, e depois na escola eu comecei a trabalhar com os anos iniciais e há um tempo eu resolvi me desafiar a trabalhar com os anos finais, porque eu tinha um pouco de preconceito, eu pensava que não iria conseguir trabalhar, que não era o meu perfil trabalhar com os maiores. Então eu acabei pedindo na escola pra trabalhar com os anos finais porque eu queria trabalhar com projetos, e nossa, foi muito bom, veio muito a calhar, fiquei muito feliz, acho que me encontrei ainda mais trabalhando com os adolescentes, continuo amando os pequeninhos, mas não me vejo mais, não trabalhando com os maiores. Até porque como estou a muito tempo na área, eu digo que a gente tem que se preservar né, e eu já desgastei muito a minha voz né, e por mais que adore trabalhar na área, por mais que eu goste também de trabalhar com os pequenos, eu acho que eu tenho que me preservar, tenho que cuidar da minha saúde, e os pequenos exigem muito, você tem que falar alto, tem que gritar, tem que falar repetidas vezes, de chamar a atenção constantemente, é um stress mental que agora eu não quero, não que os maiores não deem

nenhum stress, mas é outro tipo de stress sabe? (risos) Você consegue dialogar melhor com eles, consegue conversar, mas também precisa aprender a lidar com eles, se não eles te boicotam (risos) Eu já vi muito professores com mestrado e doutorado que saíram correndo da escola. Mas com o tempo você aprende a conquista-los né, tanto que isso foi uma pratica que eu fui adquirindo com o tempo, e hoje em dia essas questões mais afetivas eu tento pregar com mais força, eu acabo trabalhando sobre muitas destas questões que envolvem relações, relações humanas, emoções e valores, são questões que acredito ser muito importantes de tratar com os nossos alunos, então eu procuro trabalhar isto demais com os anos finais.

Muito bom! Para a próxima pergunta eu gostaria que você comentasse a respeito da sua trajetória durante a formação inicial no curso de EF. Eu gostaria que você contasse um pouco da sua historia neste período, como foi este percurso?

Lília: Bom... Eu me formei em Porto Alegre na IMPA, que se chama Instituto Metodista de Porto Alegre, é uma faculdade bem antiga da região, bem tradicional da EF, e na época em que eu busquei uma formação superior, só existiam três faculdades de EF, uma delas era a IMPA, que era uma universidade particular, a URGS e a UNISINOS. Então destas três faculdades eu acabei optando pelo IMPA, por ser mais próximo de casa e também pelo fato de ser a noite, então eu conseguia me manter trabalhando e treinando durante o dia e estudar a noite.

Na época em que eu me matriculei no curso de EF eu tive a formação plena, tanto licenciatura quanto bacharelado, então eu tive uma formação que em preparou tanto para a EF escolar quanto para a área da saúde, para as academias e afins. No entanto, os meus estágios na faculdade eram em escolas, foram três estágios, e todos eles monitorados por professores muito competentes, eram professores que também atuavam na URGS, então eu posso dizer que minha formação nesta faculdades foi muito boa, apresentava uma qualidade muito boa.

Na época o meu professor de fisiologia tinha um grupo de estudos, no geral não havia muito envolvimento com pesquisa. Penso que naquela época não era muito comum às faculdades particulares realizarem pesquisa, terem grupos de pesquisa. Não era algo muito estimulado, ou não se tinha intenções, mas hoje eu acredito que é bem diferente, tanto que tem muitos cursos de pós-graduação privados. Mas enfim, eu acabei depois da universidade fazendo a minha pós com este professor de fisiologia, ele era professor da URGS e tinha esse grupo de estudos no IMPA. Mas na época que este professor iniciou este grupo de estudos eu acabei não participando porque eu trabalhava muito e também treinava então eu acabava não tendo tempo para participar. Mas dai, quando eu me formei em 1999, logo em 2001 dois anos depois eu fui fazer a pós-graduação na URGS com este professor na área da fisiologia do exercício, mas na época eu não quis continuar me envolvendo com pesquisa e tentar o mestrado, eu queria descansar um pouco, precisava ganhar dinheiro e também não tinha muita condição de conciliar trabalho com estudos, já estava bastante cansada.

Bom Lília, agora eu gostaria que você contasse um pouco da sua trajetória na docência, já falamos da sua trajetória anterior a formação inicial em EF, conversamos sobre sua trajetória no curso de EF e agora eu gostaria de saber como foi a sua experiência com a docência, como foi este processo de entrada na carreira docente, passando pelas primeiras experiências, pelas primeiras impressões e ao decorrer deste processo o que você consegue resgatar de elementos que considera importante neste processo todo?

Lilia: Meu primeiro ano de entrada na docência na EF escolar foi um grande desafio, porque eu já estava a muito tempo fora de contato com a escola. Então meu primeiro contato foi como ACT em uma creche da Rede Municipal, trabalhando 20h semanais e peguei mais 20h em uma escola desdobrada. Então foi muito desafiante, principalmente quando eu peguei os pequenos pra dar aula, então já fazia muito tempo que eu não dava uma aula, minha ultima experiência com escola tinha sido no estágio, e na creche eu comecei dando aula para o G1, que são os bebês de 0 a 1 ano, e peguei mais uma turminha entre 2 e 3 anos de idade. Mas em Porto Alegre eu trabalhei numa escola de ginastica que trabalhava com crianças, mas foi um período bem curto que eu trabalhei nesta instituição e ai trabalhar com bebês foi um desafio imenso, porque eu não tive essa experiência na faculdade, o que eu consegui resgatar foram as aulas de psicomotricidade.

Ena época quando eu trabalhei nesta creche, eu era a única profissional da área, e como eu era inexperiente, eu me senti bastante chocada, e também me senti bastante incomodada, porque eu percebia que os professores ficavam bastante em cima, então eu não me sentia a vontade né. Porque ficavam me cobrando muito, cuidando do trabalho, me avaliando e não havia ninguém da área, então era complicado, você se sentir ser avaliada por alguém que nem é da sua área, e ter que lidar com cobranças, exigências que não correspondem com aquilo que você trabalha. Então isso foi algo que me incomodou muito trabalhando com as creches, tanto que hoje em dia eu não quero mais trabalhar em creches, embora eu ame trabalhar com as crianças pequenas.

Então eu digo que o meu primeiro ano como docente foi muito difícil pra mim, porque fazia muito tempo que não atuava na área, na verdade fazia muito tempo que eu não tido experiências com o ensino, logo que me formei eu fiz pós, continuei atuando na área da saúde, e só um tempo depois eu fui encarar a escola, então pra mim foi bastante desafiador. Mas no segundo ano como ACT eu peguei novamente uma creche, peguei 40h em uma outra creche que ficava no Saco Grande, e digo seguinte, foi uma experiência maravilhosa, o grupo da unidade era sensacional, e eu fico pensando como que pode modificar tanto a cultura de um lugar o outro. Então esta creche me amparou muito, foi uma experiência muito boa, e também eu já estava melhor habituada, havia trabalhado um ano inteiro com crianças pequenas, então foi um ano bem legal. Depois disso, não ano seguinte, eu acabei não conseguindo pegar novamente a vaga nesta creche, minha colocação não foi muito boa na prova do ACT e ai eu tive que optar por outras escolas. Então eu acabei pegando 20h em uma escola e mais 20h em outra, que a escola que eu atuo hoje. E ai eu acabei gostando muito de uma dessas escolas, que é a escola na qual eu estou atuando hoje em dia, e então no ano seguinte eu fiz o concurso e passei, acabei atuando em outra escola, mas consegui remoção e fui para esta escola onde estou até hoje.

Bom, em relação a esta escola da qual você esta atuando ate hoje, como foi sua experiência durante este processo de entrada na escola? Assim, pensando desde o inicio, através das primeiras experiências nesta escola? Pergunto isto, porque eu penso que a realidade da educação infantil, da atuação em creches e NEIMs sejam bastante diferentes de uma escola básica, que apresenta outra organização, lida com sujeitos de diferentes faixas etárias desde crianças pequenas de seis e sete anos á jovens de quinze, dezesseis ou ate mais que isso. Como foi este processo de entrada nesta escola básica da qual você atua até hoje?

Lilia: Assim... na escola básica eu tive a impressão de ter mais liberdade para trabalhar, eu me senti mais livre, talvez pelo fato de lidar com crianças maiores, onde é possível ter uma segurança maior em relação ao pequeninhos, porque é mais tranquilo, é possível dialogar, conversar e tudo mais. Então, foi bom neste quesito a minha escolha pela

escola básica, por me sentir mais livre para trabalhar, eu não gosto de me sentir pressionada, não gosto de saber que tem pessoas me cuidando, observando o meu trabalho no sentido de avaliar se estou realizando o meu trabalho da forma que pensam ser a mais correta, eu não gosto disto, de ter que provar o meu trabalho. Então eu penso que a escola básica te dá esta liberdade, então eu me senti mais livre pra atuar. No entanto você enfrenta outros problemas na escola básica, que possivelmente você pode acabar não sofrendo na educação infantil. Um dos problemas que eu presenciei nas escolas básicas que eu trabalhei foi a questão de espaços físicos, de estrutura na verdade das instituições, e a questão de materiais, muito precários, as vezes inexistentes. Então no início desta escola, por exemplo, havia uma quadra coberta, e daí retiraram porque a estrutura não estava muito boa, corria risco de cair, daí eu comecei a experimentar a dar aula debaixo do sol, então às condições de trabalho que já era complicada foram piorando de certa forma. Mas assim, em comparações dessas minhas vivências na docência, está parte da escola básica, das precariedades, é a que pega, é a mais chocante, porque o restante eu acho bem tranquilo nesta escola, a equipe pedagógica é muito boa, eu lido super bem com o pessoal da escola, sempre me senti muito amparada, sou muito grata a muitos colegas que tenho nesta escola, então minha decisão por optar me efetivar nesta escola gira em torno dessas questões eu te falei.

Mas ainda existem muito problemas recorrentes nesta escola, o principal deles é o espaço, como você mesmo viu, a falta de espaços dificulta bastante o trabalho. E no início quando eu entrei nós tínhamos bastantes materiais, recebíamos materiais com mais frequência, agora este mais complicado. A mesma coisa com as creches que eu atuei, havia muitos materiais, até porque nas creches normalmente tem bastantes materiais, eles recebem bastantes doações, eu acho que tem um envolvimento maior dos pais, não sei... Quem sabe pelo fato de ter muitas crianças pequenas, muito novinhas, bebês e tudo mais, a comunidade em geral se comove se solidariza mais do que em relação às escolas básicas enfim. E a nossa realidade hoje nesta escola é mais complicado em relação a estas questões, falta de materiais, boas condições de espaços físicos né, de estrutura em geral, então acaba que a gente tem que se adaptar. Tanto que por conta disso, eu acabei trabalhando muito com projetos com os anos, fiz bastantes saídas de campo com eles, pra que nós pudessemos aproveitar outros espaços fora da escola, e isso acabou me ajudando, a falta de espaços me provocou a buscar algumas alternativas que se mostraram muito efetivas, muito proveitosas. Eu acabei não me limitando apenas as aulas de EF em quadra, nós assistimos diversos filmes e documentários e fizemos várias trilhas pelo norte da ilha fizeram passeio de barco, fomos até uma cachoeira, na verdade um riachinho que fica no próprio bairro, fomos diversas vezes e os alunos amaram, foi muito proveitoso estes momentos, e eu acabei adquirindo novas possibilidades de construir uma aula, de pensar a EF.

Muito bem Lília! Bom, a próxima pergunta que eu preparei esta mais voltada para as aulas de EF. Eu gostaria que você descrevesse um pouco de como é uma aula sua de EF nesta escola, como você pensa o seu planejamento, organiza a sua aula, como você constrói de maneira geral uma aula de EF nesta escola?

Lília: No início quando eu voltei pra EF escolar, eu voltei muito com uma visão de movimento, e aí eu trabalhava com os pequenos com danças, ginástica e outras atividades corporais, bem voltados pra esta questão do movimento.

Porque eu sou assim, eu não me acomodo numa vertente só, não penso dessa maneira de trabalhar a vida inteira como uma metodologia, com uma estratégia específica, eu procuro sempre me avaliar, repensar o que eu faço ou o que poderia fazer. Então assim, eu não me acomodo, e tanto que agora eu estou realizando uma outra pós, numa vertente

mais holística, que abre ainda mais esta gama de possibilidades, e esta formação que eu estou realizando esta amparada nos pilares, ciências, filosofias, artes e tradições. E assim eu penso que esta formação vai me proporcionar pensar em outras questões, para além daquilo que eu já pensava, compreendia e tudo mais. E isto é uma característica minha, eu não consigo me acomodar, estou sempre procurando coisas novas, experimentando, e mudando com ao longo do tempo. Então eu digo pra ti, que eu não tenho este perfil, daquela pessoa que trabalha com tal metodologia, que faz assim ou assado a vida toda, mas assim, eu tive contato com textos e livros do Paulo Freire na faculdade, eu tive contato com muitos textos da área da sociologia, da antropologia, filosofia e tudo mais, só que quando vai pra área da saúde que tem outro viés, e você acaba atuando por muito tempo como eu atuei, você acaba esquecendo de muita coisa. Mas quando eu me inseri na escola eu voltei a estudar muitas dessas questões que envolvem essa área mais social, política e tudo mais, e hoje uma das metodologias que eu gosto de trabalhar com, é a metodologia emancipatório, do Kunz né. Mas eu não me limito apenas a esta vertente, eu procuro utilizar diversas outras, dou uma passada pelo construtivismo, tento trazer elementos de uma vertente mais crítica, trago Paulo Freire e por ai vai, como também utilizo a parte técnica, porque eu acredito no seguinte, por exemplo, num jogo de voleibol dependendo da turma eu preciso ensinar o básico, eu preciso ensinar eles a sacarem, a realizar uma manchete, e pra isso existe técnica existem métodos e eu não posso deixar de lado, eu acredito que são fundamentos importantes pra realização do jogo, e a partir do básico eu começo a deixar os alunos construírem o jogo, pensar outras formas, mas pelos menos eu penso que aprendendo o básico, aprender um movimento complexo é também algo fundamental, amplia o leque de possibilidades dos alunos né. Então ao construir uma aula, um planejamento, eu busco utilizar várias vertentes, eu não me limito apenas a uma só.

Quais conhecimentos você procura construir com seus alunos nas aulas de EFI? Ou melhor, o que você considera para escolha dos conhecimentos a serem desenvolvidos nas aulas de EFI?

Lília: Olha, eu penso que nós não podemos deixar de lado as matrizes curriculares, pois ela é a base curricular da nossa rede de ensino, da educação de Florianópolis. Então isso você tem que respeitar, tem que levar em consideração, dar respaldo, principalmente quando você efetiva, inclusive nós somos até cobrados de certa forma, como você bem já deve ter visto, nos cursos de formação é bastante discutido a questão do currículo, da proposta curricular da rede, se debate muito, Então eu basicamente utilizo a proposta como base, como um norte para construir o meu trabalho e construir os conhecimentos das minhas aulas de EF, mas também não me restrinjo apenas à proposta, eu procuro ir além propondo outras questões como eu anteriormente te falei, nesta questão de trabalhar com projetos que envolvem questões mais afetivas, emocionais e por ai vai. E isto se deu mais forte depois que eu construí com meus alunos o grêmio estudantil, eu acabei procurando tratar de temas que não se resumem apenas ao esporte, ao jogo, ao movimento, eu procurei construir uma educação para o mundo, para a vida, não restringindo apenas aos conteúdos e temas que envolvem a educação física. Então eu digo que a minha preocupação hoje com a educação dos meus alunos, é uma educação voltada para o ser, educar para o mundo e não apenas para a escola, para cumprir a demanda da escola dos conteúdos, a educação está para além disso. Então eu busco fazer com que os meus alunos aprendam a pensar, este é o meu desafio e a minha maior preocupação.

Muito bem Lília! A próxima pergunta que eu preparei é o seguinte. Quais os avanços que você evidencia em trabalhar com EFI nesta escola, e, do mesmo modo, quais as principais dificuldades encontradas na realização do seu trabalho docente?

Líliã: Bom os avanços são inúmeros, eu acredito que eu avancei muito nesta escola, eu consegui realizar muitas coisas até o momento. Eu desenvolvi um projeto que perdurou por três anos, e no final eu consegui construir o grêmio estudantil que era uma meta que eu tinha com a escola e com os meus alunos. E se tudo der certo ainda vou publicar um trabalho a respeito deste meu projeto realizado na escola, alias acredito que vai sair na próxima publicação da rede, de um livro que esta sendo organizado pelo pessoal da prefeitura, da SME. Houve outras realizações na escola, nós conseguimos no ano retrasado organizar um grupo de estudos, onde estudávamos o autor José Pacheco, o tema do grupo era aprendizagens em José Pacheco, onde nós discutíamos e estudávamos outros modelos inovadores no campo da educação, nós discutíamos e pensávamos no modelo de escola aberta e tudo mais. No entanto, eu percebo alguns desafios que estão mais relacionados ao corpo docente, pois tem muitos professores nesta escola que estão presos na idade da pedra, parece que muito tem uma trava, não consegue sair um pouco da zona de conforto, ate penso que muitos tem dificuldades internas, dificuldades de mudarem, de se sujeitarem a experimentar coisas novas, novas formas de trabalhar e por ai vai. Então eu acredito que as dificuldades eu enfrento em relação ao trabalho docente estão mais voltadas as estas questões do corpo docente, desta falta de sintonia com muito dos professores. Então os meus desafios partem mais dessa relação entre os professores, entre o corpo docente, do que em relação a dificuldade de tratar com os alunos. Tanto que muitas vezes eu tenho que me cuidar com o que eu falo, porque pode soar como uma ameaça pra muitos que vivem encrustados nas suas caixinhas. Então eu já me adaptei a isto, e já consigo lidar melhor hoje em dia, mas ainda penso que é um dos grandes entraves no meu trabalho docente, e também na educação de modo geral. Porque nem todo mundo está na mesma vibe, nem todo mundo quer a mesma coisa e nem todo mundo está no mesmo nível de consciência, e a gente precisa aprender a lidar com isso e tentar dialogar da melhor forma possível.

Eu penso que isso é muito importante pra escola, ela deve ter um grupo unido, um grupo forte que pensa junto, isto é muito bom para a educação. Mas assim, de forma geral o grupo docente desta escola é muito bom, já passei por outras escolas, onde tive muitas dificuldades com o grupo docente. No entanto, posso dizer que nesta escola existem muitos professores bom, comprometidos com o seu trabalho. Mas a gente tem estas dificuldades também, além dos espaços físicos, só pra não deixar passar batido, que também são outras dificuldades que a gente enfrenta na educação física.

Percebi que você fala bastante deste projeto. Poderia falar um pouco a respeito, que projeto é este?

Líliã: Claro! Bom, o projeto eu construí pensando no tema valores humanos, Então eu digo que eu acabei dando inicio a ele não escrevendo, mas fazendo, pondo em prática. Fui fazendo o movimento contrario antes de escrever algo eu fui colocando umas ideias em pratica, tem inclusive um autor que eu não me recordo o nome que diz que começamos a aprender fazendo e experimentando, depois teorizamos aquilo que fazemos.

Então no primeiro ano eu fui construindo este projeto tratando do tema que envolve valores humanos, trazendo filmes, documentários e dialogando com os estudantes estas questões, o que são valores humanos, valores éticos e morais, qual a importância destes valores na nossa vida. Então eu iniciei sensibilizando os alunos através de filmes que retratam estas questões e diante disto a gente debatia, discutia o filme, conversava a respeito do que era transmitido e ia seguindo nesta linha de trabalho. Dai no ano seguinte eu desenvolvi a questão das trilhas ecológicas, eu acrescentei como um tema deste projeto, porque esta envolvido com questões de responsabilidade ambiental e consequentemente valores humanos, e isto acabou dando bons frutos, realizamos um total de sete trilhas

naquele ano, e aí junto disto eu fui trabalhando em seguida a questão da meditação, o que é a meditação, a sua importância, tanto que eu trabalho até hoje com ele. Bom, daí a partir de um sequência que envolveu a sensibilização, a proposta dos filmes, as discussões a respeito dos valores humanos, depois a realização de algumas práticas como as trilhas e a meditação associada aos temas que vamos trabalhando ao longo do tempo, nós conseguimos na última etapa construir o grêmio estudantil, concretizando todo o nosso trabalho de conscientização e de sensibilização, unindo o grupo, unindo os estudantes e formando assim uma equipe, um grêmio propriamente dito, e isto se deu ao longo de um período de três anos, foi todo um processo até chegar no grêmio estudantil.

Muito bem Lília! Bom no meu roteiro há uma pergunta que eu gostaria de fazer e que pode soar um pouco repetitiva, mas é relação ao grupo de professores desta escola. Eu gostaria de te perguntar qual é a influência dos professores desta escola no seu trabalho docente? Assim de modo geral como você avalia ou percebe alguma influência, pode ser contribuição ou interferência por parte do professorado desta escola no seu trabalho docente, na sua prática educativa?

Lília: Então eu vou falar que ao trabalhar com este projeto com os anos finais eu acabei conseguindo parcerias maravilhosas com os professores dos anos finais. Percebi que os professores dos anos finais tem outra visão, Assim os colegas dos anos finais são mais unidos, então tive parcerias maravilhosas, O professor de história fotografava as trilhas era um ótimo fotógrafo, fez fotos maravilhosas, ele me ajudou a mapear as trilhas, a encontrar informações sobre elas, o professor de geografia também trabalhou junto no projeto, professora de artes também participou, a professora de línguas também super me apoiou no trabalho com os filmes, ela tentou encaixar com o planejamento dela o uso dos filmes que eu trazia nas suas aulas, os outros professores deixavam os alunos terminarem de assistir o filme quando minha aula encerrava. Então eu sou muito grata pelo apoio e por toda ajuda destes professores dos anos finais. O pessoal tem uma visão no sentido de uma educação mais aberta, menos fechada, menos conservadora. Então eu acabei tendo mais afinidade com eles, agora os anos iniciais é mais complicado. E quando eu falo em relação aos desafios e dificuldade que vivencio no colégio, é mais em relação aos professores dos anos iniciais. Com os professores dos anos finais eu consegui muitas parcerias, e ano passado foi muito bom, muito produtivo, pena que muitos destes professores saíram, eram ACTs e acabaram indo pra outras escolas.

Em relação à formação continuada, eu gostaria que você comentasse um pouco da sua experiência com a formação, como se da a sua participação, qual a sua impressão sobre a formação continuada, como você enxerga a formação continuada?

Lília: Olha... de certa forma eu acredito que a formação ajuda os professores, eu acho ela importante, eu acredito que você sempre consegue retirar algo pra agregar no seu trabalho, mas eu acho que a formação deveria sair um pouco desta caixinha de trabalhar muito com as matrizes curriculares, com a proposta da rede e tudo mais, acho que deveriam ir além disto, tanto que eu fiz este apontamento na última formação. Mas por um lado eu entendo eles também, porque todo ano tem professor novo na rede, e aí eles querem apresentar a proposta, apresentar a rede como funciona e tudo mais. Só que nós professores mais velhos, que temos mais tempo na rede fica um pouco prejudicado né. Porque fica muito repetitivo, fica cansativo, eu até sugeri que fizessem dois grupos de formação, um mais voltado pros professores novos que estão entrando na rede, pra que a gente consiga aprofundar outras coisas além da proposta. E aí o André, que coordena a formação continuada achou muito interessante esta proposta, disse que na educação infantil já acontece este movimento. Mas de modo geral eu apoio a formação continuada, penso que

tenha que existir mesmo, é muito importante, embora as vezes é cansativo ficar o dia todo lá, as vezes o tema não tão interessante, é maçante ficar sentado por horas ouvindo o que eles estão apresentando. Mas também já tive bons momentos na formação, houve um ano em que eu os professores compartilhava as experiências de jogos, atividades e esportes realizados nas suas escolas, e aí nós fazíamos uma aula prática destas atividades, então era muito bom porque aprendíamos coisas novas e ainda as experimentávamos sentindo na prática. Foi muito bom! Tivemos esportes alternativos, como slackline, skate, esportes na natureza e por aí vai. Foi maravilhoso aquele ano, se não me engano foi em 2017. Mas como anda tendo muitos professores substitutos na rede, os pessoal da formação disse que acabou ficando um pouco complicado e a demanda cai sobre a proposta do município.

Muito bem Lília. Bom, chegamos ao final da entrevista, e eu preparei um espaço final seu! Se quiseres comentar algo do qual não falamos, ou aprofundar algo do qual conversamos, ou, ainda, esclarecer melhor alguma coisa da qual foi falado. É um espaço aberto para falar o que quiser. Se tiver alguma consideração para fazer fique a vontade.

Lília: Bom eu quero dizer para os novos professores, ou melhor, futuro professores que pensam em seguir a carreira docente, se tornar um professor, que se você gosta, se você aspira isso, por favor, fique e faça um ótimo trabalho. Agora se isto não te faz feliz, se você ainda tem dúvidas em relação a isto, meu filho, eu te digo que é melhor sair enquanto é da tempo. Não fique! Não seja um profissional infeliz na EF, embora eu não veja muitos destes professores assim, alias vejo o contrario, professores com inveja do seu trabalho, quando você se mostra comprometido com o que faz e com vontade de fazer acontecer. Então se você gosta da EF vai fundo e seja um ótimo profissional, pois acredito que assim a gente nos vamos construir juntos uma EF mais forte, mais unida e melhor para todos!

9.4 ANEXO D – Diário de Campo

05/03 – Quinta –Feira

Neste dia cheguei à escola por volta das 08h30min da manhã, havia aula de EF na quadra externa da escola, me aproximei da quadra e fiquei observando a aula que ali acontecia. Os alunos estavam jogando de futsal, a professora do outro lado da quadra conduzia a aula. Sendo assim, esperei um momento oportuno para me dirigir até a professora e cumprimentá-la. Não a cumprimentei logo de início, pois queria evitar qualquer incômodo, interrompendo a aula ou criando alguma distração, pois acredito que os primeiros contatos, de fato causam alguma impressão inicial, e já que eu precisaria passar um bom tempo na escola, seria importante evitar qualquer desacordo. A professora foi muito solícita, encarou logo a minha presença com um objetivo claro, de um sujeito que estava naquele local realizando observações para construir sua pesquisa. Isto foi muito facilitador, pois fortaleceu certo vínculo entre pesquisador e o sujeito da pesquisa. Isto foi tranquilizador para um momento inicial de entrada no campo.

Passando as apresentações, sentei no banco e comecei a observar a aula, a partida de futsal estava composta por um time bastante misto com a presença de muitas meninas participando do jogo, algo que de certa forma é pouco comum quando se observa aulas de EF. Ainda mais naquelas circunstâncias, um jogo de Futsal de uma turma do 7º ano em início do ano letivo, ou seja, ainda não foi aplicado um planejamento sistematizado propriamente dito. O que ocorre normalmente no início do ano letivo, pelo menos dizendo isto por experiência própria naquela escola, é de que nos primeiros dias de aula se priorize uma observação do contexto da turma, se aproximando dos alunos e socializando. E normalmente nestas circunstâncias me parece comum nesta etapa, que os alunos meninos joguem futsal com seus colegas meninos. Pelo menos é isso que identifiquei quando resgato as minhas memórias enquanto aluno de escola básica e algumas experiências como docente no estágio e no início da docência. No entanto durante um momento da observação eu ouço a professora exclamar em voz alta *“Isso vamos lá meninas, vamos mostrar empoderamento feminino”*. Ao ouvir isto, identifiquei um engajamento da professora em desconstruir certos estereótipos e práticas hegemônicas que permeiam as aulas de EF e que estão presentes na esfera da vida cotidiana. Compreendi aquilo como uma prática transformadora, com intenções muito claras de uma docente dedicada a educação dos seus alunos.

No entanto notei alguns alunos sem o uso de calçados adequados para aquela atividade, à maioria dos alunos jogava futsal de pés descalços. Um dos goleiros estava de chinelo de dedo, procurei refletir o motivo daquilo. Seria por que muitos não têm calçados adequados para aquela prática e, portanto evitam utilizar os seus únicos calçados para preservá-los? Ou será que muitos nem calçados tem? No entanto não observei nenhuma discordância da professora em relação a isso, poderia ser que ela não aprovasse que os alunos viessem sem calçados, no entanto era a segunda semana de aula, e pensei que poderia estar “pegando leve” sem exigir muitas cobranças.

Dando continuidade as observações, procurei construir algumas perguntas. A primeira questão que me provocou era entender de onde vinham aqueles alunos? Perguntei para a professora se ela tinha conhecimento da origem dos seus alunos, se eles eram residentes das proximidades da escola, ou se vinham de locais mais distantes. A professora logo discorreu sobre a diversidade dos alunos, muitos são imigrantes vindos de outros estados e que residem algum tempo na ilha de Florianópolis. A grande maioria vem do Rio Grande do Sul, alguns dos sudeste como São Paulo e um aluno em particular daquela turma veio da Bahia. No entanto me surpreendeu quando a professora me contou sobre a presença

de muitos imigrantes vindos das Filipinas, Haiti e Venezuela. O mais recente vindo da Venezuela apresentava dificuldades de socializar por conta da língua que ainda não havia incorporado. Os imigrantes das Filipinas são mais frequentes, pois pertencem a uma comunidade do próprio bairro de imigrantes Filipinos. Entretanto, o que mantinha uma relação em comum destes imigrantes estrangeiros era o fato de serem refugiados, ao entender isso, minha intuição levou-me a responder as minhas perguntas sobre a falta do uso de calçados apropriados para aquela aula. Quem sabe as primeiras hipóteses estejam corretas, muitos deles podem apresentar uma vulnerabilidade econômica o que explica a ausência de calçados. Mas é claro que isto não se aplica a todos, até mesmo, por que acredito que nem todos que estavam sem calçados eram imigrantes refugiados. Até por que isto não deve se aplicar apenas a refugiados, existem diversos alunos nesta escola que se encontra em vulnerabilidade socioeconômica. Contudo, o fato de identificar essa heterogeneidade da turma, e isto se aplica a própria escola, me provoca a refletir sobre a diversidade que esta instituição carrega, me instigando a compreender que cultura escolar se faz presente nessa unidade escolar.

Em meio as estes questionamentos, ouve um momento em que a professora se aproximou e apontou para mim um menino da turma. Era o aluno que estava no gol durante a partida de futsal e que estava sem o calçado apropriado para aquela atividade. Era um menino baixo e magro, de cor branca, aparentava ter mais idade que seus colegas, suas roupas eram bastante desbotada. A professora explicou que aquele aluno se formou no ano passado na turma do 9º ano. Porém, ele frequentava as aulas de EF durante o dia na escola auxiliando e participante das aulas de EF, era uma espécie de monitor dizia a professora. No entanto, ela logo começou a me contar que este aluno vivia em situação de risco, pois residia em uma comunidade carente próximo as redondezas, com índices altos de criminalidades, e que enfrentava dificuldades familiares, como ausência de pais, parentes encarcerados, contato próximo com o tráfico de drogas entre outras questões que a professora não entrou em detalhes. Sendo assim, a professora relata “*eu procurei resgatar este menino quando ele apareceu na escola sem mais nem menos depois de formado, eu fui ate ele para entender o motivo de estar de volta, e quando ele me contou tudo isto, eu não pude deixar de lado, falei com a direção e nós o aceitamos de volta. Então ele vem durante o dia e estuda a noite, assim pelo menos ele não fica de bobeira em casa vivendo toda essa situação dramática.*” Após esta fala, pude presenciar acompanhado de um estado de choque um pouco do que é a realidade escolar da rede municipal de Florianópolis, creio que

situações como estas não sejam uma exceção única desta escola. E isto só me faz refletir o quanto desafiador são a vida de muitos jovens, os desafios que muitos enfrentam para manter-se regular em uma instituição de ensino, e o quanto situações como estas abordadas neste diário, influenciam no trabalho docente de professores desta escola. São questões pertinentes que estão implicadas no objeto de estudo desta pesquisa, tendo relevância como análise, pois ao pensar o processo de socialização docente de professores, questões como essas são de imensa importância, pois estão para além de um currículo, ultrapassando o conhecimento teórico da formação inicial. São experiências singulares como estas, extremamente marcantes no processo de construção da identidade docente destes professores.

Faltam 5 minutos para terminar a aula, a professora sinaliza para os alunos que o término da aula este próximo, alguns alunos começam a se retirar aproveitando o tempo restante para beber água e ir ao banheiro. Dado o término da aula a professora recolhe e guarda os materiais, em seguida dirige-se para a sala dos professores, é aula vaga e ela aproveita este tempo para relaxar um pouco na sala dos professores. Aproveito o momento oportuno e converso com um professor de educação física, que dará duas aulas em breve. Pergunto se estaria tudo bem em acompanhá-lo durante a próxima aula. Ele aceita e a partir deste momento eu aguardo o início de sua aula.

Este professor é ACT, é o primeiro ano nesta escola, mas já tem um pouco de experiência na docência, é seu terceiro ano como ACT na rede. Este professor ficou responsável pelos anos iniciais, algo comum quando chegam professores novos na escola, diz ele. Eu o instigo a falar mais a respeito disso, pois presenciei a mesma situação enquanto docente daquela escola. Ele comenta que é comum que professores de EF efetivos ou mesmo ACTs que já estão mais tempo na mesma instituição escolar ganhem certa prioridade em escolher as turmas com qual irão trabalhar. Normalmente sobram os anos iniciais. Acredito que isto ocorra, pois entendo que na maioria das vezes os anos iniciais exigem maior atenção e paciência, o que os tornam de certa maneira mais complexos de trabalhar. Ele mesmo reclama a respeito, diz que não gosta de dar aula para os pequenos, não leva jeito é pouco paciente. E desabafa ao dizer que não está nem um pouco empolgado para a próxima aula, pois a turma é referente ao G5, uma turma pré-escolar integrada em uma escola de educação básica. É a única turma do gênero naquela escola, deve ter sido adaptada por não haver vagas suficientes na creche do bairro.

Diante disso, conversamos mais um pouco, eu ofereço ajuda-lo no que for possível, pois já havia trabalhado com esta turma no ano passado. Sendo assim, o professor aceita de antemão o meu auxílio, e até pede o meu plano de ensino para consultar e ter uma base para o seu planejamento.

Ao chegar a sala do 5º ano, o professor cumprimenta os alunos, dá bom dia e auxilia a professora de sala na organização da turma. Feito isso, inicia-se a chamada, as crianças sentam no chão em formato circular procuram manter-se silenciosas, e com a ajuda da professora de sala e da professora auxiliar consegue-se em poucos minutos organizar a turma e manter os alunos pacientes. O professor finaliza a chamada e começa explicar a atividade proposta para aquele dia. A atividade remete a uma variação da brincadeira de pega-pega apelidado de gato e rato, onde o gato corre atrás do rato, e vice versa dependendo das alterações das regras do jogo. Noto um fato intrigante ao observar a explicação do professor. Seu modo de falar com os alunos é bastante atencioso, calmo e devagar, porém as palavras e exemplos para detalhar a atividade não parecem facilitar o entendimento dos alunos. A professora de sala o auxilia, neste momento, reparo que o professor se atenta à maneira como a professora explica a atividade, o seu jeito didático de se expressar, as palavras e gestos anunciados. E neste momento percebe-se um esforço do professor em incorporar a maneira como aquela professora reporta aos seus alunos. Parece-me um fenômeno interessante a respeito do processo de socialização, visto que as circunstâncias apresentadas pelo professor são desafiadoras para ele. Como por exemplo, o fato de ser um professor novo naquela escola, relativamente pouco experiente, que relata ter dificuldades com os anos iniciais, ao observar alguém com mais experiência na educação infantil, observa e procura aprender com outro para que possa superar suas dificuldades enquanto docente. Compreendo este fenômeno como um momento rico de socialização, onde o professor inexperiente procura compreender e construir conhecimentos através da observação de seus colegas de trabalho.

Enfim, chegou a hora de organizar as crianças em fila para levá-las ao espaço da aula de EF. A aula acontece num espaço externo, próximo do hall de entrada da escola, de frente para a secretaria e outras salas de aula, neste espaço contem algumas estruturas, como bicicletário e uma estrutura de alvenaria que comporta a caixa d'água da escola. É um espaço agradável, arborizado e que faz bastante sombra. As aulas de EF dos anos iniciais, principalmente dos 1º anos e em particular desta turma (NEIM 5ºano) são realizadas neste local.

Inicia-se a aula, e por volta de 15 minutos, soa o sinal do recreio para anos finais. Este espaço onde ocorre a aula é tomado pelos alunos do recreio, o professor reuni os seus alunos e os leva para outro espaço, mais reservado, onde os alunos do recreio não tem acesso. Este espaço é o parquinho infantil, localizado em frente à sala de aula do NEIM 5º ano. É um espaço bem reduzido, um pouco maior que uma sala de aula para se ter uma ideia. A atividade proposta para aquele dia se encerra no momento que toca o sinal do recreio dos anos iniciais. A aula a partir daí se torna recreativa, as crianças brincam livremente neste parquinho. O professor se queixa, relata que os professores de EF disputam os espaços disponíveis para realizar suas aulas. E neste dia e horário ocorrem simultaneamente três aulas de EF. Por ser uma turma referente aos anos iniciais, ainda mais uma turma referente ao 5º ano pré-escolar, o professor acaba sendo convidado a utilizar o parquinho. Penso que questões como estas, são desafiadoras para o trabalho docente do professor de EF, e neste caso em específico ao acompanhar este professor e entender um pouco da sua trajetória, observo um claro descontentamento em relação a estas dificuldades. Porém penso que são desafios que perpassam a realidade de muitas escolas da rede, já presencie relatos similares ao que acontece neste caso durante os cursos de formação continuada da RME de Florianópolis. Compreendo que situações como estas interverem demasiadamente no trabalho docente e exigem do professor certas adaptações para contornar a situação. Este professor terá que adaptar suas aulas em relação a esta turma, e pensar num planejamento adequado para essa circunstância.

12/03 – Terça-Feira

Neste dia chego por volta das 9h 30 minutos, é recreio dos anos iniciais, meus ex-alunos me recebem com um caloroso abraço e intermináveis pedidos para que eu voltasse a dar aula naquela escola. Sinto-me muito agradecido pelo reconhecimento e contentamento que estes alunos me dirigem. Contudo, ouço alunos lamentarem a falta constante de professores de EF. O professor ACT responsável por parte dos anos iniciais pediu exoneração do seu contrato com a RME, pois não conseguiu conciliar sua carga horária com a demanda de outra escola, de caráter privado. Este professor decidiu que seria mais razoável continuar na instituição privada, pois garantiria seu vínculo com a instituição, diferente do que poderia acontecer em relação a sua permanência como ACT, podendo correr o risco de não conseguir manter uma permanência na RME no ano seguinte.

Este é um problema grave que enfrentamos no sistema educacional. O baixo investimento em educação, no que se refere principalmente à carreira docente, cria estas condições de impermanência de professores em instituições educacionais. A ausência de efetivações de professores nas instituições de ensino desmobiliza e sucateia a educação pública. Professores migram de escola para escola em períodos que podem variar de poucos meses, a rotatividade de professores nas instituições de ensino dificultam a construção de vínculos com as instituições e afetam consideravelmente o seu trabalho docente. É lamentável as condições que perpassam nosso sistema educacional, e isto reflete substancialmente no processo de construção identitária dos docentes que vivenciam essa condição.

Passado os calorosos abraços com meus antigos alunos, me dirijo ate a quadra poliesportiva, onde acontece uma aula de EF do 8º ano. Os alunos estão jogando o jogo de queimada, a professora conduz a aula e modifica algumas regras, feito isso é dado prosseguimento ao jogo. Neste momento ela se aproxima e me cumprimenta. A partir dai conversamos a respeito da pós-graduação. A professora apresenta uma curiosidade a respeito da pós-graduação, pois denota uma falta de conhecimento sobre os processos que envolvem a pós-graduação. Como por exemplo, o processo de ingresso, a escolha por linhas de pesquisa, currículo Lattes e por ai em diante. Sendo assim eu relato para a professora a minha experiência durante o processo de ingresso na pós-graduação. Procuro esclarecer detalhes, dar algumas dicas e informações que possam auxilia-la e principalmente incentiva-la a investir na sua formação.

Diante disso, algo me chamou a atenção, o fato da professora estar tão curiosa e interessada sobre a pós-graduação e diante disso me perguntar tão abertamente sobre essas questões, sendo que se trata de uma professora efetiva que atua já alguns anos na docência e tem diversos colegas pós-graduados. Refleti um pouco sobre isso, pensei comigo mesmo na possibilidade desta professora, assim como eu alguns anos atrás, pensar que a pós-graduação, o mestrado e o doutorado, fosse algo muito distante, que apresentasse um enorme desafio e apenas sujeitos mais qualificados e capacitados poderiam fazer parte. Fui tomado por esta reflexão, ao pensar na minha trajetória, nas minhas experiências anteriores ao ingresso na pós e pelo fato de identificar na professora a falta de conhecimento sobre esta realidade. Penso que seja um desafio para muito dos professores investir na sua formação e por diversos motivos os impedem disso. Mas reconheço nesta professora um interesse genuíno em investir na sua carreira, ampliando a sua formação e o seu repertório

de conhecimentos. Questões como essa, mostram que existem professores motivados em investir na sua carreira como docente e tornarem-se profissionais ainda mais qualificados.

- Intervalo para o Recreio

Termina a aula da professora de EF, os alunos vão para o recreio e neste momento sigo para a sala dos professores. É recreio dos anos finais, há poucos professores na sala. Entre conversas cotidianas da vida, inicia-se um debate a respeito de uma aluna nova. Esta aluna tem deficiência auditiva, esta inserida no 7º ano e frequenta já alguns dias a escola. Os professores treinam alguns sinais para poder se comunicar com ela em sala. Mas reclamam o fato da aluna ignorá-los, não medindo esforços para responder. Uma das professoras presente na sala argumenta que procurou adotar alguns recursos para se comunicar com a aluna, procurando identificar a sua condição escolar. A professora relata a insistência da aluna em não colaborar, e acredita que a estudante não é alfabetizada e que também não sabe realizar leitura labial. Outros professores entram na discussão a respeito deste caso, e questionam se atitude desta aluna não é parte de um posicionamento político de se recusar a adaptar-se a linguagem oral, ou mesmo de ter que se esforçar para ser entendida enquanto os falantes não dominam a linguagem de sinais e procuram se comunicar de forma grotesca esperando um esforço da própria aluna de ser entendida.

Neste momento alguns professores acusam a aluna novamente de não colaborar e questionam a possibilidade de negligência dos pais. A partir daí os professores entram no consenso de investigar primeiramente o contexto que se encontra essa estudante para poder então pensar em estratégias que os auxiliem no desenvolvimento de seu trabalho, além de facilitar a inclusão desta aluna na escola. Sendo assim, os professores decidem comunicar ao diretor e a equipe pedagógica.

Este momento foi muito interessante, pois mostrou um envolvimento de diferentes professores para lidar com um caso específico. A partir de uma conversa que se deu início entre dois professores, acabou se estendendo para toda a sala criando um ambiente de diálogo, o que resultou no consenso entre os docentes na busca de uma solução viável. Este debate serviu de reflexão e aprendizagem para todos os envolvidos.

Bate o sinal e os professores se deslocam para suas respectivas salas de aula, aproveito o momento para ir até o pátio observar a aula do professor Roger. Neste momento não havia me dado conta que a aula já havia começado, pois o intervalo que acompanhei na

sala dos professores era referente aos anos finais. Chegando ao pátio não encontro o professor e nem as crianças. Vou direto para a sala de aula e lá estão todos.

Eu pergunto para o professor sobre o início da aula, ele relata que estava demorando em organizar a turma e fazer a chamada. Neste momento, o professor concentra a turma para ensinar uma estratégia que ele pensou em por em prática. A estratégia reside em um comando de sons com a utilização do apito. O professor ensina as crianças que sempre que elas ouvirem o som de um forte apito significa que devem parar e prestar atenção no professor, pois ele terá algo para falar. Ao som de dois apitos, significa que as crianças podem voltar à realização da atividade. Eu pergunto ao professor sobre esta estratégia adotada, ele explica que começou a utilizar esta forma de comunicação através do apito a mais ou menos um ano quando trabalhava em outra escola, e tinha dificuldades de comunicação e organização da turma. Dificuldades similares vivenciadas nesta desta turma do 5º ano. Deste modo, o professor descreve que se sentia cansado de gritar e chamar atenção dos alunos, e o apito lhe pareceu um instrumento facilitador para se comunicar com a turma.

Dito isto, o professor põem em prática a sua técnica e soa um forte apito neste momento, os alunos respondem como combinado, até porque o som é estrondoso e o estímulo é rápido, todos param naquele momento tampando os ouvidos depois do forte apito. E finalmente ao som de três apitos sendo o último bem longo, significa que aquela atividade está encerrada. Neste momento, o professor reuniu os alunos para explicar sobre a atividade proposta para aquele dia. Na sala ao lado a um pequeno espaço, um pouco menor que a sala de aula daquela turma, Neste espaço o professor havia preparado uma atividade, feita com cartazes que apresentam desenhos de pés e mãos impressos. A atividade tratava-se de uma espécie de circuito ou travessia, onde os alunos em filas teriam que realizar os movimentos correspondentes aos cartazes que estavam colados no chão com o intuito de trabalhar características motoras, como lateralidade, coordenação, equilíbrio etc.

Os alunos primeiramente são convidados a explorar a atividades, procurando realizar a travessia da melhor maneira que conseguissem no momento seguinte o professor auxilia individualmente cada aluno para que possa completar a atividade. Depois os alunos são convidados a praticarem quantas vezes quiserem, até por que as figuras foram dispostas de maneira que permitissem a ultrapassagem de diferentes formas, mais pela esquerda ou pela direita, mais rápido ou devagar, de costas ou de frente e por aí em diante. Dado algum

tempo o professor dirige os alunos para brincar no parquinho, ainda restam algum tempo até o termino da aula.

Sendo assim, a aula é realizada no parquinho, as crianças brincam entre si e com os brinquedos do próprio parquinho. O professor apenas administra a aula sob o cuidado de evitar que as crianças se machuquem, além de evitar conflitos e brigas entre elas.