

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO
MULTIDICIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**Estudo Multicasos Sobre a Socialização Profissional de
Professores de Educação Física em Início De Carreira**

Rosineide Cristina de Freitas

2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**ESTUDO MULTICASOS SOBRE A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE
CARREIRA**

ROSINEIDE CRISTINA DE FREITAS

Sob a orientação do professor

José Henrique dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de **Mestre em
Educação**, no Programa de Pós-Graduação em
“Educação, Contextos contemporâneos e
Demandas Populares

Seropédica, RJ
Agosto de 2011

303.32

F866e

T

Freitas, Rosineide Cristina, 1983

Estudo multicasos sobre a socialização profissinal de professores de educação física em início de carreira / Rosineide Cristina Freitas. – 2012.

97 f. : il.

Orientador: José Henrique dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 73-75.

1. Socialização profissional - Teses.
2. Professores de educação física - Aspectos sociais - Teses. 3. Identidade social - Teses. I. Santos, José Henrique dos, 1961-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PPGEduc - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM "EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES"

ROSINEIDE CRISTINA DE FREITAS

"Estudo Multicasos sobre a Socialização Profissional de
Professores de Educação Física em início de Carreira."

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em defesa pública em 31/08/2011.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Henrique dos Santos (orientador)
UFRRJ


Prof.ª Dr.ª Nádia Maria Pereira de Souza
UFRRJ


Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia de Menezes Costa
UNIRIO

Seropédica - RJ
Agosto de 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu, eterno, orientador que, respeitando o meu tempo e as minhas características pessoais, foi capaz de me conduzir no processo de aprendizado desde a iniciação científica à pós-graduação. As reflexões suscitadas nas diversas conversas me acompanharão por toda a trajetória de vida. Foram ensinamentos, explícitos e implícitos que, efetivamente, construíram em mim bases sólidas para a produção científica, em qualquer espaço de pesquisa e principalmente nos espaços de efetiva atuação profissional. Minha admiração por este professor será eterna.

Faço um agradecimento especial aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e do Esporte – GPPEFE: M^a Janaína da Silva Ferreira, M^a Suely de Oliveira Schustoff, então mestrandos Bruno de Oliveira Costa e Régis Alexandro Taveira Teixeira, professor Dillys Goldyeld Pereira Alves, pelos vários momentos de companheirismo e pelas várias demonstrações de carinho.

Às coordenações do PPGEduc, professores Marcelo Almeida Bairral e Aristóteles de Paula Berino e à toda a equipe da secretaria do programa pela compreensão e coleguismo.

Agradeço ao professor Vicente Molina Neto por ter participado da banca de qualificação e pelas frutíferas considerações. À professora Vera Lúcia de Menezes Costa pela sua disponibilidade e pelo carinho e dedicação com que teceu suas análises sobre o projeto de qualificação e sobre o documento submetido à defesa. E à professora Nádia Maria Pereira de Souza pela coleguismo e igualmente pela disposição em contribuir com suas considerações na defesa.

Aos meus queridos amigos e às minhas queridas amigas da vida toda pelos grandes momentos de companheirismo e pela crença na conclusão desta produção.

Aos professores que participaram da pesquisa, pela confiança no trabalho realizado e por abrirem espaço para que pudesse ser possível mergulhar no seus processos de entrada na carreira.

E por fim, com particular carinho, agradeço pela compreensão, afeto e fidelidade à minha pequena Maria Julia de Freitas de Andrade, à minha irmã Marcia Regina de Freitas e ao meu amado pai Rosilson José de Freitas.

RESUMO

FREITAS, R. C. **Estudo multicaseos sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira**. 2011. 97p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

A socialização profissional é um processo de mudança para o sujeito em socialização, que passa a incorporar concepções de uma comunidade profissional e a comungar de comportamentos e perspectivas, valores e crenças que são comuns ao exercício da profissão, e que influenciarão a construção da identidade enquanto professor e os conduzirão a ações alinhadas a tais percepções. Neste sentido, os primeiros anos da carreira se configuram como um momento especial uma vez que se apresentam como uns dos mais difíceis da vida profissional, de intensa aprendizagem, de sobrevivência numa realidade nova e, finalmente, de revisão dos conhecimentos, valores e crenças sobre a profissão anteriormente adquiridos. Desta forma, esta pesquisa teve como objetivo descrever o processo de socialização de professores iniciantes de Educação Física no que se refere aos diferentes mecanismos de socialização profissional e socialização organizacional e analisar em que medida estes elementos influenciam a formação da identidade profissional e a atuação docente. Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico a partir do estudo multicaseos. Os sujeitos que participaram deste estudo foram três professores de Educação Física recém formados, em fase de entrada na carreira docente, exercendo a função em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram entrevistas semi-estruturadas e registros de campo a partir de incidentes críticos e notas de campo fruto da observação participante (no sentido da incapacidade de não envolvimento do pesquisador no contexto) no ambiente real de trabalho dos três professores. A análise dos dados se realizou à luz do referencial teórico sobre o processo de socialização profissional, em constante triangulação com fontes teóricas e sujeitos da pesquisa. Os resultados de pesquisa sugeriram que as construções do processo de socialização incorporadas ao longo da trajetória de vida dos professores são acionadas ao iniciarem a carreira e vão para além do que foi aprendido na formação inicial. Porém estas, mesmo estando fortemente internalizados, sob bases estruturadas no que se refere ao exercício da profissão não são capazes de minimizar o choque com a realidade no que se refere aos contingentes contextuais e o peso da cultura escolar característica da unidade de ensino de inserção. O caráter determinista da socialização organizacional é responsável por conduzir os professores a perpetuação de práticas de ensino que, por vezes, contradizem as concepções construídas a priori por não disporem de momentos de reflexão sobre a construção de sua prática e por não contarem com apoio estruturado e intencional para enfrentarem os conflitos e dificuldades inerentes a indução profissional. E por fim observou-se o peso que o equilíbrio emocional tem neste período do desenvolvimento profissional.

Palavras chave: Socialização Profissional, Professores Iniciantes, Educação Física.

ABSTRACT

FREITAS, R. C. **Multicase Study on the professional socialization of physical education teachers in beginning their careers**. 2011. 97p. Dissertation (Master in Education). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

The professional socialization is a process of change for the subject in socialization, which is replaced to incorporate concepts of a professional community and the communicant of behaviors and perspectives, values and beliefs that are common to the exercise of the profession, and that will influence the construction of identity as a teacher and will lead to actions aligned to such perceptions. In this sense, the first years of their career are configured as a special moment once that present as one of the most difficult of life professional, of intense learning, of survival in a new reality and, finally, review of the knowledge, values and beliefs about the profession had previously acquired. Therefore, this research aimed to describe the process of socialization of beginners teachers of physical education in relation to different mechanisms of professional socialization and organizational socialization and analyze to what extent these elements influence the formation of professional identity and practice teaching. This research adopts a qualitative ethnographic boarding from multicase study. The subjects who participated in this study were three physical education teachers recently formed, in entry stage in teaching career, exercising the function in the public schools of the State of Rio de Janeiro. The instruments used in the research were semi-structured interviews and records of field from critical incidents, and field notes fruit of participant observation (in the sense of the inability of non-involvement of the researcher in context) in a real working environment of the three teachers. The analysis of the data held in the light of the theoretical framework on the process of professional socialization, in constant triangulation with theoretical sources and research subjects. The results of research have suggested that the constructions of the socialization process incorporated along the trajectory of life of teachers are driven to begin a career and go beyond what was learned in initial training. But these, even being strongly internalized, under databases structured in relation to the exercise of the profession are not able to minimize the impact with reality in relation to contextual quotas and the weight of the school culture characteristic of the unity of the teaching of insertion. The deterministic nature of organizational socialization is responsible for conducting the teachers to the perpetuation of teaching practices that, at times, contradict the ideas built a priori for not dispose of moments of reflection on the construction of its practice and by not relying on support structured and intentional to cope with the conflicts and difficulties inherent in the induction professional. And finally there was the weight that the emotional balance has in this period of professional development.

Keywords: Professional Socialization; Teachers beginners; Physical Education.

SUMÁRIO

Capítulos	Páginas
Capítulo I	2
1. O Problema	2
1.1. Introdução .	2
1.2. Objetivos	4
1.3. Justificativa	4
Capítulo II	6
2. Revisão de literatura	6
2.1. Conceitualizações do processo de socialização	6
2.2. Socialização Profissional	12
2.2.1. Socialização antecipatória	15
2.2.2. Socialização organizacional	16
2.2.3. Estratégias de aprendizagem	17
2.3. Desenvolvimento Profissional	18
2.3.1. Os estágios de desenvolvimento profissional	20
2.3.2. Os ciclos de carreira do professor	20
2.3.3. Os ciclos de vida profissional	21
2.3.4. Fases de desenvolvimento profissional	21
2.3.5. Fases de desenvolvimento na carreira	21
2.3.6. Estágios de desenvolvimento profissional baseado no modelo de socialização organizacional	22
2.3.7. O modelo de preocupações do professor	22
2.4. Indução Profissional	23
2.5. A teoria da ecologia da aula como possibilidade de análise do processo de socialização profissional	24
Capítulo III	28
3. Metodologia	28
3.1. Modelo de estudo	28
3.2. Amostra	28
3.3. Instrumentos e métodos	28
3.4. Procedimentos	29
3.5. Análise dos dados	30
Capítulo IV	31
4. Apresentação de Resultados e Discussão	31

4.1.	A entrada na carreira	31
4.1.1.	Caso 1 – Professora Vânia	32
4.1.2.	Caso 2 – Professora Celma	38
4.1.3.	Caso 3 - Professor Fernando	44
4.2.	Socialização antecipatória	51
4.2.1.	Caso 1 – professora Vânia	52
4.2.2.	Caso 2 – Professora Celma	54
4.2.3.	Caso 3 - Professor Fernando	57
4.3.	Processo de Inserção Organizacional	59
4.3.1.	Caso 1 – Professora Vânia	60
4.3.2.	Caso 2 – Professora Celma	62
4.3.3.	Caso 3 – Professor Fernando	64
4.4.	Influência da socialização com os pares no exercício profissional	66
4.4.1.	Caso 1 – professora Vânia	66
4.4.2.	Caso 2 - professora Celma	67
4.4.3.	Caso 3 – professor Fernando	68
	Capítulo V	70
5.	Conclusões	70
6.	Referências	73
	Anexos	76
	Anexo A – Parecer com a numeração do processo protocolado no Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ / COMEP	78
	Anexo B – Figura The Teacher Career Cycle de Stroot e Ko	80
	Anexo C – Quadro de Variáveis construído para o desenvolvimento da pesquisa	82
	Anexo D – Carta de Autorização para a realização dos procedimentos de pesquisa para gestores	85
	Anexo E - Carta de Autorização para a realização dos procedimentos de pesquisa para professores	86
	Anexo F – Roteiro de pesquisa	89

CAPÍTULO I

1. O PROBLEMA

1.1. Introdução

A pesquisa científica é um processo complexo, que exige do pesquisador o aprofundamento do conhecimento sobre o assunto e sensibilidade à dinâmica do contexto, às variáveis em estudo e à observação dos sujeitos envolvidos no trabalho de investigação. Foi a partir desta concepção de pesquisa que o presente trabalho se iniciou, pois é fruto de uma trajetória de pesquisa que foi, de maneira continuada, construindo os objetivos a serem investigados. Estes estruturaram-se desde caracterizar a construção cognitiva de professores e formandos no que se referem aos fins da disciplina educação física, com vistas a comparações, passando por descrever as concepções pedagógicas dos graduandos em diferentes momentos da graduação, e descrever as experiências de estágio supervisionado, tendo-o como o momento de materialização e experimentação destas concepções, até chegar a investigação de como os professores recém formados iniciam a sua carreira e quais são as peculiaridades deste período de indução profissional.

Neste trabalho o processo de construção do referencial teórico se baseou em estudos sobre a socialização e socialização profissional, em âmbito geral e específico à educação física. Num primeiro momento buscou caracterizar o processo de socialização e as teóricas que se ocuparam em descrever este processo, desde a forma como é constituída a personalidade, às relações tidas em diferentes núcleos sociais. Ao da estruturação do conceito de socialização foi iniciado a descrição do processo de socialização profissional, na sua dimensão de socialização antecipatória e socialização organizacional, temporalmente diferenciados. O primeiro tido nas relações e vivências anteriores à entrada na formação inicial relativos ao exercício, crenças e valores da profissão e o segundo concernente as relações estabelecidas num ambiente organizacional que acabam por influenciar a constituição de condutas, normatizações, crenças e valores do sujeito iniciante na profissão. Para melhor compreender a forma com que os professores recém novatos constroem suas rotinas de trabalho, como estruturam o seu trabalho e de que maneira aprendem o seu ofício neste período da carreira, algumas estratégias de aprendizagem foram descritas com vista a caracterizar o processo de entrada de cada professor investigado. Foram descritos, de forma sucinta alguns modelos que se ocupam em caracterizar as fases ou ciclos de carreira dos professores, que para fins desta pesquisa ganham destaque a fase de entrada na carreira. Caracterizado como um período de descoberta e de sobrevivência para a maioria destes modelos, e ao final da revisão de literatura a teoria da ecologia da aula é destacada com vista a caracterizar a relação estabelecida entre os professores investigados e seus alunos.

A socialização profissional é um processo subjetivo de contato e apreensão de uma cultura profissional, de construção procedimental, conceitual e atitudinal do que é o exercício da profissão. A aprendizagem da profissão docente é um processo que extrapola o ingresso em um curso de graduação e tão pouco se finda na obtenção do título de credenciamento para o seu exercício. Pelo contrário, se desenvolve durante toda a vida, desde as relações familiares e as vivências nos bancos escolares (ONOFRE, 1996; FREITAS, 2002). Perpassa, ainda, as influências das relações que se estabelecem ao longo da trajetória pessoal de cada professor, dos diferentes contextos dos quais fez ou faz parte, das vivências associadas à profissão e aos professores que lhe foram marcantes, eleitos como exemplos.

A formação inicial pode ser entendida como o período em que o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos para o exercício da profissão em caráter inicial e não conclusivo (LÜDKE, 1996), e que deve lhe garantir a possibilidade da atuação profissional de modo satisfatório (CARREIRO DA COSTA, 1996; ONOFRE, 1996). Porém existem evidências na literatura de que este período deixa lacunas no que se refere à preparação profissional, como descreveram os professores investigados por Bernardi; Cristiano; Contreira *et al* (2009), caracterizando a formação inicial que receberam como deficiente, com conteúdos desconexos da prática docente real.

O distanciamento entre a formação inicial e a realidade no chão da escola pode desencadear um processo complexo de entrada na carreira, marcado pelo choque com a realidade e por sentimentos de insegurança e incertezas, alçando a socialização profissional deste período a um lugar de destaque na configuração do ser professor e no processo de afirmação e conformação da identidade profissional.

A fase de entrada na carreira é caracterizada por Huberman (2007) por sentimentos de sobrevivência e de descobertas. O primeiro se associa ao movimento de adaptação à complexidade da atuação docente, à constante preocupação com o seu fazer pedagógico, ao distanciamento entre os ideais de ensino e a realidade de sala de aula. Em contrapartida, o sentimento de descoberta proporciona ao profissional um momento ímpar de realizações e satisfação pessoal pela conquista de um posto de trabalho, em que gozam de intenso entusiasmo para a atuação docente ao se identificarem como pertencentes a um grupo profissional e por assumirem responsabilidades profissionais – assumir autonomamente suas turmas, alunos e o planejamento.

Neste sentido, este período da trajetória profissional dos professores se constitui em um momento fértil para investigações que se ocupam em compreender o processo de socialização profissional e de construção do trabalho docente. As aquisições deste período perduram na forma de rotinas de trabalhos dos professores, sendo fruto de uma dinâmica de ensaio-e-erro (em que as experiências bem sucedidas são incorporadas à rotina de trabalho e estratégias pedagógicas); de observação da prática pedagógica de professores mais experientes dentre outras estratégias de aprendizagem docente.

Assim o objetivo deste projeto foca-se nesta fase do desenvolvimento profissional, a entrada na carreira ou indução/inserção profissional, buscando descrevê-la nas suas diferentes dimensões e compreender como se desencadeia o processo de socialização profissional de professores de educação física ao iniciarem o exercício da profissão.

Considera-se as relações sociais e os espaços de socialização profissional desde as experiências escolares ao exercício profissional, indo ao encontro do conceito de que os sujeitos são fruto de diferentes processos de socialização e estes se amalgamam na constituição do eu. Assim serão analisados os processos de socialização antecipatória, as expectativas profissionais inerentes ao período da formação profissional, a socialização organizacional e as estratégias de inserção profissional dos professores iniciantes com o objetivo de compreender de que maneira as diferentes influências recebidas pelos professores investigados conformam a constituição do “ser professor”.

Algumas questões se colocam como norteadoras da pesquisa: como se dá o processo de socialização profissional dos professores iniciantes? De que maneira o contexto escolar de inserção desses professores influencia o seu exercício profissional? Como se caracteriza a entrada na carreira para cada um dos professores investigados? As respostas a essas questões serão transversalmente permeadas pelos conceitos inerentes ao processo de socialização profissional.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo geral

A pesquisa visou caracterizar o processo de socialização profissional de professores de educação física em início de carreira, descrevendo as suas percepções sobre o processo de inserção na carreira, os mecanismos de socialização antecipatória e estratégias de inserção no ambiente organizacional, analisando como estes elementos influenciam a formação da identidade profissional e a atuação docente.

1.2.2. Objetivos específicos

- 1.2.1. Descrever as percepções dos professores iniciantes sobre a entrada na carreira no que se refere a recepção no ambiente de trabalho e às principais dificuldades encontradas.
- 1.2.2. Identificar o processo de socialização antecipatória e sua influência sobre a escolha da profissão e a atuação profissional dos professores iniciantes.
- 1.2.3. Descrever de que maneira os professores iniciantes percebem e se adaptam às micro-políticas de gestão existentes na escola e suas estratégias de inserção no ambiente organizacional.
- 1.2.4. Identificar em que medida o processo de socialização profissional com os pares influencia o planejamento, as intervenções em sala de aula e a relação professor-aluno dos professores iniciantes.

1.3. Justificativa

Esta pesquisa se propôs a analisar o processo de socialização profissional de professores de educação física na fase de entrada na carreira docente, por considerar que, como afirma Nunes (2002), constitui um momento da carreira favorável a investigação do processo de se constituir professor que em si é formativo e propositivo à construção do exercício profissional em meio às exigências contextuais que, por vezes, não encontram respaldo na formação inicial.

Para a compreensão dos processos de socialização profissional se fez necessário considerar a trajetória pessoal dos professores iniciantes, suas experiências, expectativas e projetos pessoais, as características do contexto escolar e do grupo de professores que se tornam seus pares, suas estratégias de socialização e as interações com os agentes socializadores (FREITAS, 2002), que podem ser os próprios colegas de profissão, seus alunos, ou membros da equipe gestora da escola. Desta forma a socialização profissional pode ser descrita em diferentes dimensões, ora em momentos de trajetória pessoal bem definidos (escolarização, graduação), ora em momentos concomitantes ou descontínuos da atividade docente (fatos marcantes, aulas ou espaços educativos significativos ou igualmente marcantes).

A fase de inserção profissional é introdutória e, ao mesmo tempo, basilar à estruturação da prática profissional no que diz respeito ao estabelecimento de sistema de rotinas, de estratégias e de condutas associadas à atividade de ensino, e à postura adotada nas relações interpessoais com os diferentes sujeitos do ambiente escolar. Esta fase é marcada por intensa aprendizagem profissional, determinando não apenas a permanência na profissão, mas também a configuração da identidade dos professores iniciantes (NONO; MIZUKAMI, 2006). Como tal, a entrada na carreira é marcada por conflitos, dificuldades, entusiasmo, descobertas, frustrações, afirmações, dentre outros sentimentos que marcam o ponto de partida para o exercício da profissão docente e a construção de um registro descritivo analítico e relativamente abrangente deste momento da carreira gera um processo de autoreflexão e, em caráter interpessoal, um processo de socialização de experiências profissionais com vistas a melhoria da formação, inserção e atuação profissional. É neste sentido que esta investigação

pode contribuir para o incremento da formação de professores contextualizada, dialética e atenta às particularidades dos sujeitos em formação.

As características desta fase da trajetória profissional do professor parecem se generalizar nos estudos existentes, que, ao se debruçarem sobre esta temática, contribuem substancialmente para a compreensão do processo de inserção profissional.

No que concerne à possibilidade de impacto dos resultados da pesquisa para as instituições responsáveis pela formação inicial destaca-se a descrição de elementos contextuais da realidade escolar que geram conflitos no início do exercício profissional, e a caracterização do processo de socialização antecipatória como elemento que influencia não só a opção pela carreira, mas a atuação profissional com vista à perspectiva de que o processo de formação se desenvolva em caráter dialético entre as concepções do programa de formação, as formulações prévias dos graduandos frente ao exercício da profissão e as condições reais de trabalho no chão da escola.

Em última instância, as análises suscitadas em investigações desta natureza podem contribuir, por um lado, para proporcionar à formação inicial condições de responder às demandas sociais de professores reflexivos e críticos (Nunes, 2002), uma vez que os conhecimentos gerados nesta investigação denotam vocação para construir elementos de reflexão, ao que Nóvoa (2009) intitula de *formação para dentro da profissão*; e, por outro lado, influenciar as políticas educacionais e as micro-políticas de gestão escolar, seja mediante o olhar mais atento aos professores iniciantes e as dificuldades que enfrentam, ou ainda, em caráter mais geral e ousado, fomentar políticas ou programas de acompanhamento e tutoria direcionados aos professores iniciantes, referenciados por Marcelo; Mayor; Murillo (2009) como medidas importantes para abrandar situações de isolamento característico desta fase, bem como a possibilidade de aprendizagem e experimentação de práticas inovadoras à profissão.

Capítulo II

2. REVISÃO DE LITERATURA

Com o objetivo de construir a base conceitual da investigação sobre o processo de socialização profissional de professores de educação física iniciantes, a revisão de literatura se divide em cinco seções, que acabam por descrever o caminho cognitivo percorrido para a construção do objeto de pesquisa e para a análise dos dados, a saber: conceitualizações do processo de socialização; o processo de socialização profissional; desenvolvimento profissional; indução profissional e teoria ecológica do ensino.

2.1. Conceitualizações do Processo de Socialização

Ao estudar o fenômeno da socialização profissional se faz necessário, num primeiro momento, conceituar o termo socialização como fecundo para a compreensão da dinâmica das relações sociais tidas ao longo da trajetória pessoal, sejam em âmbito familiar, escolar e, como no caso específico da presente pesquisa, em âmbito profissional. Esta caracterização contribui para as análises futuras sobre os processos de socialização dos sujeitos face aos diferentes olhares sobre os fins deste processo, bem como os contextos e agentes que os influenciam.

Claude Dubar se constitui em importante referência no que diz respeito ao desenvolvimento e compreensão das teorias sobre a socialização profissional. Propõe um olhar histórico sobre algumas abordagens teóricas estruturalistas, culturalistas, funcionalistas e interacionistas simbólicas, visando a conceitualização do processo de socialização sob diferentes perspectivas, compreendendo-a ora como construção da personalidade enquanto determinante das relações societárias de inclusão, ora como construção social da realidade e das identidades. As diferentes conceitualizações são didaticamente apresentadas traçando um paralelo ora de oposição, ora de complementariedade entre as abordagens, num esforço de sistematizar as possibilidades de se compreender sob quais bases e para quais fins ocorre o fenômeno da socialização.

A opção de dedicar uma seção exclusiva às abordagens teóricas apresentadas por Dubar (2005) se justifica pela amplitude de perspectivas as quais recorre este autor ao embasar teoricamente o processo de socialização profissional. Ainda que apenas as abordagens do campo da sociologia se configurem como base às análises encaminhadas neste trabalho de pesquisa, as diferentes conceitualizações contruíram para a formação de um olhar crítico quanto a generalização das análises, bem como a necessidade de constante contextualização dos casos a serem apresentados.

A fundamentação teórica apresentada pelo autor abrange os campos da psicologia genética (Jean Piaget, 1932, 1964), da antropologia, com base em estudos culturalistas (Abraham Kardiner, 1939; Ralph Linton, 1936, 1945) e funcionalistas (Talcoot Parsons, 1937, 1955) e da sociologia mediante o conceito de *habitus* (Pierre Bourdieu, 1974, 1980, 1987, 1989).

Claude Dubar apresenta o olhar *realista-constructivista* de Jean Piaget no campo da psicologia genética, que concebe a sociedade como um sistema de atividades em que as interações primárias entre os indivíduos resumem-se em ações que se modificam mutuamente sob leis gerais organizativas ou de equilíbrio entre as ações. Esta conceitualização de socialização se dá a partir de estudos sobre a socialização das crianças, como processo adaptativo, ativo e “*descontínuo de construção individual e coletiva de condutas sociais*”

(DUBAR; 2005, p. 14) a formas mentais mais complexas. Estas condutas sociais são constituídas por aspectos cognitivos – relacionados às regras de como se comportar no convívio social, aspectos afetivos – associados aos valores inerentes às posturas adotadas em sociedade, e aspectos expressivos – referentes aos signos/símbolos que dão sentido aos comportamentos desejáveis. Desta forma o processo de socialização é entendido a partir de uma relação direta entre as estruturas mentais e sociais, as construções cognitivas da lógica meramente operacional e as construções valorativas da moral. Assim, ao final da adolescência já se teria desenvolvido as competências básicas para a inserção no mundo do trabalho, alcançando neste momento a etapa final de equilíbrio e produzindo as capacidades mentais que lhe permitirá incluir-se num grupo profissional permanecendo por toda a vida ativa do indivíduo.

No que se refere à compreensão do processo de socialização, ganha destaque, para fins deste estudo, a referência à socialização política em que o autor apresenta as considerações de Annik Percheron (1974), para quem a socialização é definida como o processo de obtenção de um *código simbólico* como resultado das trocas entre o indivíduo e a sociedade, em que as trocas são diretamente relacionadas a equibração piagetiana. Assim, a socialização é tida como fruto dos processos de assimilação e acomodação. A partir desta articulação conceitual Percheron propõe que a socialização é um processo interativo e multidimensional, comportando (a) negociações entre as necessidades individuais e os valores do grupo ao qual estabelece relação; (b) a representação do mundo político, a partir da articulação de diferentes representações individuais pré-existentes; (c) influências não intencionais e por vezes informais e implícitas de agentes socializadores; (d) um processo de construção morosa e progressiva de um quadro de referência e julgamento do real que influencia o comportamento em determinadas situações; e, (e) um processo de construção de pertencimento a um determinado grupo, assumindo, por vezes inconscientemente, atitudes particulares a este grupo.

A partir das críticas às construções generalistas sobre o processo de socialização das crianças proposto por Piaget, Dubar (2005), num esforço de traçar o caminho histórico das diferentes conceitualizações sobre a temática, apresenta as construções dos culturalistas, principalmente, norte americanos. Assim, os estudos da antropologia cultural associam o processo de socialização à constituição da personalidade, trazendo em seu bojo a tese de que as instituições em que o indivíduo está inserido ou tem contato no decorrer da sua formação constroem um tipo de condicionamento que, num prazo longo de tempo, a constitui. Estes estudos constataram empiricamente que em determinadas culturas (das chamadas sociedades tradicionais), algumas estruturas mentais – a exemplo do complexo de Édipo (DUBAR, 2005, p. 38), não se manifestam por não existirem instituições culturais que as engendrem. Estas instituições seriam responsáveis pela manutenção de um conjunto de modelos de comportamento construídos socialmente e característicos de determinado grupo, conformando a cultura de determinada sociedade. Neste sentido, cultura é entendida como a representação geral do conjunto de comportamentos compartilhados e transmitidos pelos membros desta sociedade.

Esta perspectiva antropológica cultural, para além de reduzir a formação da personalidade a uma construção puramente social, introduz o conceito de personalidade básica como conjunto comum de estruturas de ação partilhadas por indivíduos de uma mesma sociedade, comportando desta forma características pessoais para esta construção.

O processo de socialização influencia a constituição da personalidade por meio de um conjunto de mecanismos universais que garantem que a cultura seja incorporada à personalidade dos membros de determinada sociedade, uma vez que em estudos empíricos de sociedades tradicionais este processo se associava diretamente à disseminação das características culturais (KARDINER 1939; LEFORT, 1969; LINTON, 1936, apud DUBAR,

2005). Assim, a socialização seria a responsável pela manutenção e transmissão dos *núcleos culturais específicos* (p. 51) de cada sociedade, passados de geração a geração, assegurando-se a aquisição dos elementos básicos para o pertencimento social dos novos indivíduos.

No intuito de descrever o processo de socialização para além das diferenças culturais e preencher as lacunas que uma explicação puramente cultural acarreta para as análises da dinâmica de produção cultural das sociedades modernas – em que cada geração constrói formas particulares de cultura, os funcionalistas elaboraram uma concepção de socialização que comporta tanto a reprodução dos *núcleos culturais* quanto as modificações observadas entre as gerações de uma sociedade. Dubar (2005) descreve a construção da teoria generalizada da socialização de Talcott Parsons que, a partir da conjunção de proposições de autores do campo da psicanálise, como Freud, e da sociologia, propõe uma teoria “logicamente acabada e uma espécie de axiomático geral das ciências humanas” (p. 52). Esta teoria da socialização se baseia em uma concepção funcional do sistema social, entendendo este sistema como parte de uma cascata de relações de controle – “a cultura controla o sistema social, que controla a personalidade, que controla o organismo” (p. 54), para a produção e manutenção da sociedade. O processo de socialização é explicado pelo sistema **LIGA**, em que cada letra corresponde a uma estrutura funcional e se associa a cada um dos quatro subsistemas de produção da ação social, numa dinâmica que assegura a articulação entre as estruturas individuais que produzem uma ação e os *imperativos funcionais* do sistema social. A ação social é definida como a conduta individual que é parcialmente orientada pelo comportamento de outro indivíduo.

A letra “**L**” representa a **Latência**, dando sentido à função de estabilidade exercida pelo sistema social sobre os valores e normas de determinada cultura, articulando-se ao subsistema cultural de ação dos indivíduos (dimensão simbólica, acionadora dos valores). O signo “**I**” representa a função de **Integração**, ou seja, de assegurar a coordenação básica entre os membros do sistema, se articulando ao subsistema social de ação dos indivíduos (de interações e normatizações). O “**G**”, referente a função *Goal-attainment* (p. 55), representa o comprometimento com as metas/fins estabelecidos como objetivos da ação, ou seja, o sistema social deve dar possibilidade de se definir e concretizar os fins de uma ação. Seguindo a mesma lógica de associação das funções, esta se articula com o subsistema psíquico no âmbito das estruturas individuais de produção de condutas socialmente aceitáveis (dimensão da personalidade e das motivações). E, finalmente, a letra “**A**” anuncia a função de **Adaptação**, em que é assegurada a adequação dos instrumentos¹ para a concretude dos objetivos construídos socialmente. Esta articula o sistema social ao subsistema individual biológico (neurofisiológico, fornecedor de energia à ação e determinante das necessidades individuais) sob uma dinâmica de controle das ferramentas da estrutura funcional aos fins da ação para garantir o pleno enquadramento do indivíduo ao meio.

Considerando esta complexa e metódica estrutura de manutenção das relações sociais, o processo de socialização é o responsável pela internalização do sistema social da cultura no qual o indivíduo se insere, compreendido como um sistema de relações dinâmicas.

Esta estrutura conceitual se associa, no campo da psicologia, às fases de desenvolvimento da criança descritas por Freud, associando as funções do sistema social às fases e crises caracterizadas pela abordagem Freudiana, assim: na crise oral os pressupostos da função de estabilidade (L) são identificados na mãe enquanto agente socializador desta fase; a fase anal se localizaria na transição entre as funções de estabilidade e de integração (I); a crise edípica se associa por completo à função integradora – no sentido de se socializar ao

¹ O sentido desta expressão “instrumentos” se refere aos meios e as ferramentas para que os objetivos estabelecidos socialmente possam ser efetivados, ou seja, diz respeito às construções objetivas que venham a garantir a concretude dos objetivos estabelecidos socialmente (Dubar, p. 55).

grupo primário (família) e no dever de obediência às normas específicas; finalmente a fase de adolescência se localiza na interfase entre as funções de adaptação (A) e *perseguição dos fins* (G). Neste sentido as *fases “biográficas”* da socialização dos indivíduos encontram estágios coincidentes às “*quatro funções ‘estruturais’ da socialização concebida como processo social*” (DUBAR, 2005, p. 59, grifos do autor).

Dubar (*ibidem*) critica a teoria funcionalista da socialização pelo fato de considerá-la puramente de adequação das gerações futuras à cultura estabelecida, bem como de considerar a socialização no âmbito familiar como sendo a mola propulsora para este processo. Dessa forma, o autor destaca o conceito de socialização antecipatória de Robert K. (1950). A sua construção se baseia no funcionalismo heurístico, ou seja, produz explicações empíricas para as relações sociais passíveis de crítica e ao mesmo tempo fornece hipóteses rigorosamente analisadas. Assim, a socialização antecipatória é o processo em que um indivíduo “aprende e interioriza os valores de um grupo (de referência) ao qual deseja pertencer” (DUBAR, 2005, p. 67), i.e., aprende antecipadamente as normas, valores e os modelos do grupo ao qual ainda não pertence. Este conceito se aplica aos adultos, não às crianças como os anteriores, e responde aos casos de dissonância entre as condutas do grupo social de origem do indivíduo e aquele em que se inclui ou busca inclusão na vida adulta. Neste caso, se associa à idéia de “frustração relativa” (*Ibiden*, p. 67) em que o indivíduo, por exclusão a um grupo social, busca adequar-se para que possa ser identificado como membro deste grupo futuramente. Esta relação de pertencimento propositivo se apresenta funcional apenas em estruturas societárias que comportam mobilidade dos indivíduos entre os grupos sociais.

Com a efervescência dos movimentos sociais, culturais e políticos das décadas de 60 e 70, questionadores dos modelos educacionais, a perspectiva funcionalista do processo de socialização entra em crise por não ser capaz de interpretar as diferentes formas de relações societárias decorrentes desta época. É neste período que as propostas críticas sobre o tema ganham corpo entendendo o processo de socialização como mecanismo de perpetuação da dominação entre as classes sociais, sendo a teoria de Pierre Bourdieu destacada por Dubar como referência sobre o processo de socialização a partir do conceito de *habitus*.

A socialização passa então a ser concebida como um processo genuinamente social que assegura a aderência subjetiva e participação ativa dos indivíduos socializados na reprodução da sua posição social – herdado de seus pais e de pessoas que lhe são próximas, e a incorporação do senso comum que traz consigo a objetividade de compreensão do real que acaba por garantir o consenso. Este caráter consensual de concepção de mundo por sua vez, se traduz nas formas de sentir, de pensar e de agir. Em última análise, este processo garante a incorporação do *habitus* de classe. O conceito de *habitus*, segundo Dubar, *a priori*, carrega em si a dicotomia entre a simples reprodução da posição social pelas gerações e as possibilidades de mudanças e reestruturação do *habitus* incorporado no processo de socialização. A partir desta problemática, apresenta o conceito introduzido por Bourdieu como um quadro de referência que concebe e ordena práticas e representações responsáveis pela reprodução das condições sociais do grupo de origem na medida em que os indivíduos, em sua trajetória de vida, encontrem estruturas homólogas à trajetória de vida característica de seu grupo de origem. Dessa forma, fomenta a tendência a se manter as condutas, valores e compreensões de futuro do grupo ao qual se é ou foi pertencente. Há, com esta descrição, precedentes para duas possibilidades de representação do *habitus*. Se, por exemplo, uma filha de professor encontrar na sua trajetória de vida professores que tenham características próximas a de seus familiares, traduzidas em condições objetivas, ao se tornar professora acabará por reproduzir as formas de sentir, pensar e agir correspondentes àquelas incorporadas no processo de socialização. Porém se, ao contrário, em sua trajetória mantiver relação com professores com características diferentes, o *habitus* incorporado durante o

processo de socialização serão reestruturados, guardando traços das características do seu grupo de origem por não encontrar as condições objetivas que engendrem a fiel reprodução de condutas e valores do grupo social parental. Nos dois casos o conceito de *habitus* descrito acima concebe proposições para a compreensão do processo de socialização e para as suas efetivas influências na constituição do indivíduo, estabelecendo a necessidade de se conhecer as características sociais de seus familiares e de pessoas que lhe foram próximas, especialmente, a concepção e perspectiva de futuro destes agentes socializadores (de busca por crescimento pessoal ou de manutenção das condições garantidas pelo grupo parental).

O processo de socialização se associa igualmente à perpetuação do *habitus* de classe, uma vez que este representa ao mesmo tempo um determinado *estilo de vida* (consumo de bens e práticas culturais) e as perspectivas pessoais de futuro (investimentos em capital econômico e cultural) referentes à posição que ocupa na sociedade e à trajetória social, respectivamente. Assim uma classe social se compõe de indivíduos que apresentam o mesmo *habitus de classe* e, neste sentido, a efetivação do processo de socialização assegura pertencimento e coesão classistas. Este conceito se associa à produção da identidade social, fruto da incorporação das condições objetivas de reprodução e de manifestação das disposições subjetivas de práticas associadas a uma classe.

Para que haja a efetiva incorporação do *habitus* de classe, se faz necessário a promoção do movimento de redução destes mecanismos a duas dimensões do processo de socialização. O primeiro refere-se à objetividade convertida à percepção de posição diferenciada no espaço social, em que esta dimensão está associada a uma dada trajetória social (de ascensão ou não) e posição individual em um campo social (escolar, familiar, profissional). Assim, um indivíduo nascido em determinada classe social, a partir das condições objetivas desta classe (poder econômico, acesso aos bens culturais), percebe-se em um contexto social próprio e herdado, construindo um ponto de vista pessoal coerente com a trajetória da classe a qual pertence. O outro movimento de redução promovido por este processo de socialização diz respeito à subjetividade convertida a uma predisposição a fazer perdurar um conjunto de práticas, ou seja, a ligação entre a percepção que se produz do campo social (*alto/baixo*) e os pressupostos (orientação para; visão prévia de) que conduzem às práticas. Portanto, no que se refere a dimensão subjetiva de representação social, um indivíduo de uma dada classe social, a partir das percepções subjetivas produzidas pela interiorização do *habitus* a ela associado, tenderá a perpetuar práticas ou condutas que garantam a identificação ao grupo social e manutenção da posição no seio da sociedade. Os dois movimentos garantem, nesta formulação teórica de constituição do ser social, *uma identidade social* e com isso a manutenção das *estruturas sociais* (DUBAR, 2005, p. 91).²

Diferente da dupla redução produzida pela teoria do *habitus*, outra compreensão da constituição da identidade social apresentada pelo autor a partir das formulações de Bourdieu, diz respeito a relativização deste processo no sentido de considerar os casos de ascensão social. Desta forma, a *teoria da identidade* (identidade social), segue uma dupla articulação entre as condições objetivas e subjetivas que influenciam a constituição da identidade social construída ao longo da vida. Na primeira articulação, a trajetória de vida é entendida como fonte de construção dos meios subjetivos para um indivíduo encarar os desafios dos sistemas sociais, diferindo da teoria do *habitus* que a considera fonte das posições objetivas. Ao mesmo tempo, articula com o sistema de ação, considerando-o como um campo de possibilidade estratégico para a realização *dos objetivos individuais* (*Ibidem*, 2005, p. 93). Parte da proposição de que não há sincronia preexistente entre as *identidades para si* –

² Esta dupla redução faz referência ao movimento em que, para a primeira redução, as condições objetivas - como exemplo o poder aquisitivo ou um dado posto de trabalho - se convertem em condições subjetivas, a exemplo a incorporação de valores que exprimem a busca por ascensão social ou uma postura de conformidade frente a classe social pertencente.

construídas sob bases da trajetória vivida, e das *identidades para o outro* – que se incluem nas posturas adotadas em sociedade (sistema de ação). Desta forma, sem que haja uma mera reprodução ou manutenção tanto do sistema quanto de uma trajetória de classe, articula as construções subjetivas advindas de uma trajetória social com as oportunidades de efetivação de objetivos individuais para fins de construção da identidade social.

A segunda articulação preconiza o não desencadeamento natural entre a trajetória passada de uma classe e a visão ou perspectiva de futuro dos indivíduos desta mesma classe, ou seja, a objetividade de uma trajetória não determina diretamente a subjetividade (visão, concepção ou perspectiva de futuro). Há de se considerar, na articulação entre a dimensão objetiva e subjetiva, as diferentes relações inerentes ao sistema social as quais impelem os indivíduos ao longo da sua trajetória a definir *sua identidade específica* (DUBAR, 2005, p. 93). Assim, esta segunda articulação coloca apenas como uma possibilidade a visão de futuro como fruto da reprodução de percepções do passado sobre a realidade social.

Estas formulações permitem depreender a socialização como um processo histórico e biográfico que influencia a constituição das identidades sociais. Estas formulações, por sua vez, produzem projeções de perspectivas e identidades futuras. Este processo é biográfico na medida em que se configura como incorporação dialética das disposições sociais dos grupos de origem e demais grupos com os quais se estabelece relação nos diferentes sistemas sociais ao longo da vida. É histórico por apresentar uma relação de causa *probabilística* (*Ibden*, p. 94), ou seja, não necessariamente uma mera reprodução entre o passado vivido e as relações estabelecidas no presente. Assim quanto mais heterogênea for a trajetória social de um indivíduo, caracterizada pelo pertencimento a diferentes grupos sociais nos diferentes sistemas sociais (escolar, relacional, ou ainda, profissional), mais diversas serão as construções do processo de socialização.

A última conceitualização de socialização apresentada por Dubar intitulada "construção social da realidade", reúne a fenomenologia de Alfred Schutz (1967), o interacionismo de George Herbert Mead (1933) e a abordagem construtivista de Peter Berger e Thomas Lückmann (1966). Nesta, a socialização não se configura como um processo do desenvolvimento da criança, nem como uma dinâmica que garante a adequação e pertencimento a uma cultura e, tão pouco, como incorporação de um *habitus de classe*, mas sim como um processo descontínuo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades sociais associadas às diferentes atividades desenvolvidas pelos indivíduos ao longo da vida, no qual adquire participação ativa, a exemplo do processo de socialização associada à atividade profissional. Assim, esta formulação se afasta das análises da infância, do campo escolar e da aprendizagem da cultura estabelecida socialmente. Associada a esta diferenciação, na contra-mão do que se havia proposto para o entendimento do processo de socialização na década de 80, está a *perspectiva fenomenológica e compreensiva*. Esta proposta apresenta um olhar abrangente e causal (porém não diretivo) ao que o autor denomina de *fenômeno identitário*, em que a socialização promove a "aquisição de um **saber legítimo**" que produz, ao mesmo tempo, a estruturação de caminhos que conduzem às práticas e à sustentação de uma identidade reconhecida pelo grupo social ao qual pertence. Este saber legítimo é composto pela fluência no vocabulário específico ao grupo ou instituição, à incorporação tanto de fórmulas preestabelecidas ("receitas") para determinadas ações, bem como de um conjunto de instruções que ordenam determinadas operações (programa) ligadas à função ocupada na instituição ou num sistema. (*Ibden*, p. 129)

Este processo de incorporação de um vocabulário e de condutas características de um grupo profissional produz atores com diferentes formas identitárias, com representações ativas sobre um campo social. Estas representações estruturam as práticas sociais particulares dos indivíduos nas dimensões (a) da relação com os sistemas considerando como tal as instituições e seus respectivos gestores/diretores, onde se processa a percepção individual de

se reconhecer e se envolver nestes espaços sob uma dinâmica ativa (de participação, de empenhamento, de identificação consciente) ou passiva (de apatia, de impessoalidade, de negação, de identificação *virtual*); (b) da relação com o futuro, articulando a perspectiva de futuro dos diferentes sistemas e aquelas particulares aos indivíduos, desta forma, norteando “as **orientações estratégicas** que resultam da avaliação das capacidades e das oportunidades, da interiorização da trajetória e da história do sistema” (*Ibden*, p. 129); (c) e, da relação com a linguagem, no que se refere às formas de se apresentar o que foi vivido e às formas de se articular o que é particular aos sujeitos (desejos, aspirações, atitudes) com o que é característico do sistema em que se está inserido (as responsabilidades que lhe são atribuídas, as repressões e as demandas de outros sujeitos).

O enlaçamento entre estas dimensões – que são fruto das representações subjetivas de cada sujeito, confere operacionalidade às identidades sociais, tornado-as formas dinâmicas, práticas e em permanente construção. Traz em seu bojo as ações sociais de instrumentalização estratégica que indica uma participação ativa no cotidiano (no mundo) e de comunicação que sugere a partilha de uma forma específica de expressão (linguagem, códigos) materializada nas relações sociais. Assim, estas identidades sociais são o resultado do processo de socialização, fruto de ações instrumentais ou estratégicas que atuam sobre a forma ser, de como se percebe no mundo e ações comunicativas ou expressivas que atuam sobre a forma como se estabelecem relações diretas, verbais.

De um modo geral todas as conceitualizações tratadas sinteticamente nesta seção dão sentido e direção a análise empenhada nesta pesquisa. Não que necessariamente tenham associação ou componham, diretamente, uma cadeia complementar de compreensão do fenômeno da socialização, mas vigilante às particularidades que as colocam em lados consideravelmente opostos, contribuindo para um olhar mais abrangente à análise do processo de socialização nos diferentes momentos da trajetória de vida, na qual os sujeitos da pesquisa estão imersos e se colocam de forma caracteristicamente ativos e distintos.

2.2. Socialização Profissional

A partir dos anos oitenta as investigações sobre a socialização profissional de professores, em especial a entrada na carreira, ganharam maior importância por apresentarem contributos que se constituíram em mais valia à temática, tendo com foco de pesquisa questões como os problemas ou preocupações relacionadas com as situações práticas não antecipadas na formação inicial ou conceitualização de estratégias que os professores nestes contextos lançam mão, se concentrando mais nas experiências pessoais do que nos contextos de inserção (AVALOS, 2009).

Os anos oitenta foram igualmente significativos no que se refere aos estudos centrados nos diferentes mecanismos de socialização que influenciam a entrada na profissão e a socialização organizacional (CARVALHO, 1996; STROOT; KO, 2006).

Recentemente o foco de pesquisa foi ampliado, a partir da compreensão de que os processos de socialização são diferenciados tais quais os contextos e culturas em que se desenvolvem, dedicando maior atenção aos efeitos da inserção profissional relativamente à configuração ou re-configuração da identidade profissional (AVALOS, 2009); aos problemas e preocupações específicos dos professores iniciantes; às mudanças sofridas por estes na passagem ao papel de professores; à função da escola no processo de aprendizagem profissional, e especificamente ao processo de aprender a ensinar (NONO; MIZUKAMI, 2006).

A socialização profissional é um processo subjetivo que se inicia no contato dialético com uma nova cultura e com novas experiências características e socialmente construídas de determinada profissão. É em si, um processo de mudança para o sujeito em socialização, em

que passa a fazer parte de uma comunidade profissional e comungar de alguns comportamentos e perspectivas, valores e crenças que são comuns ao exercício da profissão e concorrem para construir sua identidade profissional. Envolve o desenvolvimento de competências, ou como defende Nóvoa (2009) especificamente à profissão docente, *disposições* para o sucesso profissional as quais se consolidam ao longo da trajetória pessoal de vida.

A socialização de professores, entendida não apenas como um movimento de aquisição de valores e atitudes mas como a produção dialética e contraditória da cultura profissional, considera a força *socializadora* da estrutura escolar, incluindo neste processo os professores em socialização como personagens ativos (CARVALHO, 1996), e as interações e relações de poder dos agentes socializadores dos diferentes contextos – institucional, econômico, político, cultural e histórico, como elementos determinantes da socialização deste grupo profissional (NUNES, 2002).

Durante a socialização profissional os professores sofrem interferência das expectativas da sociedade, das organizações governamentais responsáveis pelo processo de gestão escolar, além da comunidade escolar em que se insere, abrangendo os professores da mesma área disciplinar e das demais áreas disciplinares, gestores, coordenadores, alunos e comunidade do entorno. A exemplo, Nono; Mizukami (2006) apresentam os relatos de professoras, referentes às percepções sobre suas trajetórias profissionais, mediante os quais destacam o caráter de continuidade da aprendizagem sobre a profissão docente incluindo a formação inicial e as experiências no ambiente de trabalho. Assim a forma como se desenvolve o processo de socialização de professores está intimamente associada à cultura escolar e às condições de trabalho predominante na escola em que desenvolve o seu trabalho – características dos alunos, estrutura material, condutas individualistas ou cooperativistas dos professores em relação aos iniciantes e suporte ou acompanhamento de que dispõem (NUNES, 2002).

No que concerne às macro-políticas educacionais, Avalos (2009) destaca a influência das políticas e ações do sistema escolar relacionadas às condições de trabalho e as políticas de mercado que impõem aos sistemas educacionais uma lógica competitiva a qual valoriza os resultados estandarizados e, ainda, as reformas e contra-reformas do sistema educacional. A influência destas políticas sobre o processo de socialização ainda se mostram obscuros. Um exemplo da influência das macro-políticas sobre a dinâmica de trabalho no âmbito escolar foi o processo de municipalização encaminhado pelo governo federal, descrito por Freitas (2002) e implementado em duas escolas urbanas investigadas. Este processo contribuiu para acirrar as disputas e embates entre os professores dentro da escola em vista de sua origem estar vinculada aos sistemas estadual ou municipal, impondo-se assim uma forma de classificação valorativa. Sanchotene e Neto (2006) destacam a equivalência entre as relações escolares e sociais argumentando que nas escolas são produzidas perspectivas associadas às relações sociais de trabalho do sistema capitalista tal qual a submissão, o trabalho alienado e mecanismos de avaliação externos a unidade escolar.

Nunes (2002) destaca cinco agentes de socialização atuantes no exercício da profissão: (a) *os professores (colegas)* tanto em situação de apoio mútuo na dimensão teórico-metodológica, prática e emocional, quanto numa dinâmica individualista de trabalho em que os professores iniciantes tem os professores experientes como modelos de observação não direta e seletiva; (b) o *núcleo gestor da escola* no que se refere a possibilidade de atribuir ou descreditar autoridade aos professores, bem como no desenvolvimento do sentimento de valorização profissional; (c) as *políticas educacionais*, citando o exemplo da implementação dos ciclos de ensino que por um lado influenciam de forma negativa no que se refere a autonomia do professor na avaliação do desempenho do aluno e progressão nas etapas do sistema escolar e, por outro lado, no tocante a apresentação de novos modelos de ensino e

avaliação; (d) a *administração* em três dimensões da carreira do professor, referente às questões dos baixos salários refletindo um sentimento de desvalorização da profissão, dos programas de formação continuada que não atendem as suas necessidades formativas e à dinâmica de lotação para o trabalho que se estabelece pela titulação dos professores e pela carência das escolas desconsiderando a trajetória profissional das professoras no que se refere às suas experiências e expertise; e finalmente (e) a natureza das interações com os alunos.

O processo de socialização não se desenvolve de forma linear pois não se configura como uma incorporação progressiva de valores, uma vez que os sujeitos em socialização não são passivos frente aos agentes e as condições socializadoras (FREITAS, 2002; NUNES, 2002).

A socialização profissional dos professores de educação física não se processa de forma idêntica tal qual para os professores de outras disciplinas curriculares, uma vez que esta disciplina tem características peculiares no que se refere ao espaço utilizado para suas aulas, as metodologias de ensino, ao conteúdo trabalhado e a sua inserção na dinâmica escolar, que por vezes é relegada a um plano de menor importância quanto ao processo de formação dos alunos. No que diz respeito aos professores de educação física este processo sofre influência não só do contexto escolar e de entidades relacionadas à educação, mas também do contexto desportivo, seja ele em nível escolar, amador ou profissional e pela forma que a disciplina é tratada e compreendida no seio da comunidade escolar (STROOT; KO, 2006).

Este processo é influenciado por diversos fatores e experiências vividas pelo professor, entre os quais incluem-se suas experiências pessoais na educação física escolar e nos diferentes esportes, as culturas organizacionais da educação básica, o senso comum sobre atividades físico-desportivas e a educação física, bem como a influência de pessoas de seu convívio durante o percurso social – pais, treinadores, companheiros, etc. (CARREIRO DA COSTA et al, 1996; CARREIRO DA COSTA, 1996). Relativo à socialização profissional em educação física, Stroot e Ko (2006) apresentam cinco subcategorias: social, desportiva, profissional, organizacional e burocrática.

As primeiras vivências docentes, envolvendo demandas, satisfações ou conflitos inerentes ao novo e estranho contexto escolar ao novo professor, fomentam um processo de revisão que vão desde a percepção pessoal de ser professor à avaliação da sua trajetória na instituição de formação inicial (AVALOS, 2009).

A inserção profissional promove a aprendizagem de crenças, valores, orientações e concepções de mundo que são característicos de determinada cultura profissional (FREITAS, 2002), em que os primeiros anos da carreira se configuram como um momento especial, uma vez que se apresentam como uns dos mais difíceis da vida profissional (NEMIÑA, RUSO; MESA, 2009), de intensa aprendizagem, de sobrevivência numa realidade nova e, finalmente, de revisão dos conhecimentos, valores e crenças sobre a profissão anteriormente assimilada (NUNES, 2002).

Bernardi; Crsitnano; Contreira *et al* (2009) em estudo sobre a entrada na carreira de professores de educação física descreve, a partir das falas dos professores investigados, duas realidades distintas sobre este período da profissão docente. Num extremo, o choque com a realidade, as difíceis condições de trabalho e o distanciamento entre a teoria aprendida na formação inicial e a realidade no chão da escola, acarretam sérias dificuldades para os novos professores ministrarem suas aulas; entretanto, o apoio recebido de colegas mais experientes contribuiu enormemente para a melhoria das suas práticas pedagógicas e com isso desenvolveram o sentimento de realização profissional. No outro extremo, os professores descrevem este momento como o melhor de suas vidas, por significar a realização de um sonho e por se sentirem preparados para o exercício da profissão, não enfrentando dificuldades para tal.

Aos professores iniciantes, habitualmente, são conferidas as turmas consideradas mais complexas, ou mais difíceis de trabalhar, no que se referem às estratégias de ensino e de gestão disciplinar dos alunos (AVALOS, 2009; MARCELO; MAYOR; MURILLO, 2009; FREITAS, 2002; NEMIÑA; RUSO; MESA, 2009). Se não receberem o suporte devido, este processo de entrada pode desencadear diferentes conseqüências, entre as quais, o abandono da profissão (NEMIÑA, RUSO; MESA, 2009), o sentimento de incapacidade (CARREIRO DA COSTA, 1996), ou a busca pela auto formação para a assunção da responsabilidade pelo ensino (LÜDKE, 1996). Esta dinâmica de inserção exige que os novatos tenham as características de professores experientes desde o primeiro dia de exercício profissional (COSTA, 1996; FREITAS, 2002). Como descreve Lüdke (1996) em investigação sobre a socialização profissional de professores, quase todos os professores entrevistados declararam ter sofrido um “choque com a realidade”, enfrentando dificuldades no que tange a localização e condições das escolas, falta de um processo de ambientação ao espaço escolar e em ultima instância dificuldades relacionadas ao trato com os alunos e ao embate frente a complexidade e imprevisibilidade da sala de aula (NONO; MIZUKAMI, 2006).

Neste sentido, diferentes estudos sobre a socialização de professores iniciantes indicam que este momento deve ser alvo de iniciativas ou programas de acompanhamento ou supervisão pedagógica que fomentem espaços de discussão e troca de vivências com professores mais experientes, desenvolvidos em ambientes dotados de apoio material e pessoal. Avalos (2009), Marcelo; Mayor; Murillo (2009), Nemiña; Ruso; Mesa (2009) dão destaque à figura dos mentores como um elo de integração dos novos professores ao ambiente de trabalho, participando aos novos os meandros da dinâmica organizacional da escola e potencializando a aprendizagem docente.

Esta etapa da trajetória do professor é o momento de fortalecer determinado conhecimento profissional, adotando estratégias, pautas, rotinas da profissão (NONO; MIZUKAMI, 2006).

Enquanto processo que se desenvolve ao longo da vida, a socialização profissional tem raízes anteriores à formação profissional e se desenvolve ao longo da carreira. No sentido de apresentar outros conceitos teóricos que ajudem na análise do processo de socialização profissional, na sequência encaminha-se a apresentação de referenciais teóricos relativos à socialização antecipatória, às expectativas profissionais e à socialização organizacional. Serão consideradas também como objeto de análise a dimensão da vida pessoal dos professores e as estratégias de inserção organizacional por eles adotadas.

2.2.1 Socialização antecipatória

A socialização antecipatória se refere ao período precedente à formação inicial e se estabelece a partir das relações sociais com antigos professores de educação física, com integrantes do meio familiar, durante o período de escolarização, ou a partir das representações da profissão disseminadas pelo senso comum (CARVALHO, 1996), que influenciam a compreensão sobre a constituição da profissão.

Sobre a construção do que seja o exercício da profissão, Carreiro da Costa, Carvalho; Diniz; Pestana (1996) destacam as representações relatadas por estudantes de educação física a respeito dos traços da personalidade e atitude de seus antigos professores, suas competências pedagógicas e científicas relacionadas aos conteúdos a ensinar e a forma de instrução e gestão de aula. Nunes (2002), em seu estudo sob a perspectiva da socialização docente, destaca as influências familiares, de forma direta ou por vezes antagônica, e da escolarização no processo de socialização. Assinala que os ex-professores servem como modelos de atitudes e valores no tocante a ser professor e pondera que a incorporação da imagem do ser professor e de estratégias metodológicas nesta fase são potencializadas pelo desconhecimento de outras possibilidades pedagógicas.

As relações que se estabelece com ex-professores influenciam não só a escolha da profissão, mas também a interiorização e concepção da atuação profissional. Associada a esta perspectiva, estudos apontam que a escolha da profissão está relacionada às razões intrínsecas e altruístas, ou extrínsecas. Como fatores internos aos sujeitos, são citados o dom ou vocação para exercer a profissão, o gosto pela disciplina, o amor pelo esporte e pela atividade física, enquanto os fatores externos incluem a influência de antigos professores, a experiência da prática de modalidades desportivas e a influência de familiares e/ou amigos. (FOLLE; NASCIMENTO, 2008; FOLLE et al 2009; FARIAS, 2000).

Corroborando a literatura, Nono; Mizukami (2006) descrevem as variáveis apontadas por professores iniciantes sobre os diferentes processos de socialização: as histórias de vida pessoais, o período de escolarização básica, suas experiências em sala de aula e na unidade escolar e seus estudos dirigidos.

Numa investigação sobre as expectativas referentes ao exercício da profissão em educação física, Carreiro da Costa et al (1996) enunciaram duas características gerais para a escolha da profissão: a oportunidade da prática de atividades físicas e a escolha de uma ocupação futura.

Carvalho (1996) distingue três atrativos e facilitadores para a escolha da profissão. Relativamente ao primeiro destaca-se os atrativos de natureza material, como as possibilidades de bons salários, segurança no emprego e mobilidade. De natureza simbólica, relativamente ao prestígio de poder. Finalmente, de natureza emocional, referente ao prazer e à satisfação pelo exercício da profissão. No que diz respeito aos facilitadores para a escolha da profissão destaca, citando Hutchinson, (1993) e Templin; Woodford; Mulling (1982), a “*certificação subjetiva, a identificação com determinados professores, a continuidade de uma ocupação de família ou bloqueamento de aspirações*” (p. 42).

2.2.2. Socialização organizacional

Enquanto a socialização profissional abrange o processo de incorporação de valores, conhecimentos e às habilidades generalizadas à profissão, a socialização organizacional refere-se a estes elementos direcionados à cultura organizacional da escola (CARVALHO, 1996), apresentando diferentes características sobre a dinâmica de inserção dos sujeitos em socialização.

A socialização organizacional é o processo pelo qual se incluem os novos membros nos meandros de uma profissão. É um processo de aprendizagem das perspectivas e comportamentos desejáveis e acordados num determinado contexto profissional e, igualmente, os que não são aceitos. Trata-se da dinâmica de aprendizagem da cultura profissional, principalmente aquela que têm perspectivas díspares das comungadas pelos membros do ambiente profissional. (NEMIÑA, RUSO; MESA, 2009).

É um processo de aquisição de conhecimentos, competências e consciência característica da cultura dos professores, tendo raízes em contextos educacionais estruturados onde as vivências se distinguem sob os papéis de aluno, *aluno-professor*, como partícipe de um grupo profissional e como professor de alguma unidade escolar (CARVALHO, 1996).

Em um estudo sobre a organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes, Freitas (2002) descreve as condições institucionais de produção da socialização organizacional impostas aos professores iniciantes, num processo muitas vezes inconsciente de incorporação de percepções introjetadas dentro da organização escolar e enraizadas na socialização antecipatória e na formação inicial, aquém do exercício profissional.

A socialização organizacional pode se desencadear sob três diferentes respostas ao processo de inculcação de normas, condutas e comportamentos previamente acordados e socialmente aceitos (NEMIÑA, RUSO; MESA, 2009; STROOT; KO, 2006). A primeira diz respeito à aceitação passiva e incorporação das normatizações para o desenvolvimento das

tarefas associadas à profissão, contribuindo assim para a manutenção do *status quo*, corroborando a reprodução da cultura institucional. Esta cultura particular à escola, por sua vez, sofre influência do estilo da gestão educacional e da postura profissional adotada pelos professores antigos na unidade escolar. Para esta forma de inserção profissional o professor manifesta seu consentimento e apoio às normas vigentes no contexto organizacional, cumprindo as demandas e estratégias associadas a sua função.

A segunda caracteriza-se pela aceitação parcial das orientações fixadas ao desempenho da função profissional, uma vez que os professores iniciantes trazem inovações ao conhecimento sistematizado utilizado na atuação docente em determinado contexto. Esta forma de adaptação ocorre quando o novato não se limita a simples reprodução do que se espera de sua atuação, tendo assim interesse em experimentar novas estratégias didáticas ou romper com alguns comportamentos rotinizados no intuito de introduzir procedimentos aprendidos na sua formação inicial. Nesta perspectiva, o professor iniciante não questiona os fundamentos e objetivos gerais impostos pela gestão escolar, mas busca implementar suas próprias estratégias e práticas para alcançar os objetivos predefinidos pelo sistema.

A repulsão consiste na terceira forma de se inserir no processo de socialização organizacional e se realiza por meio do confronto contra os fundamentos organizacionais e didático-pedagógicos do sistema escolar no intuito de mudar as determinações quanto ao papel a desempenhar, redefinindo-o por completo. Este forma de socialização provoca conflitos, pois o novato com esta assunção confronta o status quo estabelecido no contexto organizacional (NEMIÑA; RUSO; MESA, 2009; STROOT; KO, 2006).

A compreensão do processo de socialização dos professores iniciantes é engendrada a partir do conhecimento das características da sua vida pessoal e estratégia de aprendizagem de que lançam mão no decurso da sua ambientação ao contexto profissional.

2.2.3. Estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem consideradas aqui dizem respeito a forma com que os professores novatos se incluem num processo de aprender a ser e a fazer sobre o exercício profissional e se associa as teorias de aprendizagem de adultos. São descritas neste trabalho a aprendizagem por observação, aprendizagem dialógica, o processo de auto-socialização ou *ensaio-erro*.

A *aprendizagem por observação* aparece como mecanismo de socialização de caráter intuitivo e imitativo de esquemas de ensino, de concepções, conhecimentos e habilidades socializados ao longo da trajetória pessoal enquanto aluno (CARVALHO, 1996), bem como através da observação dos pares no ambiente de trabalho. Nunes (2002) acrescenta que esta pode ser acionada nos diferentes momentos de socialização profissional, no âmbito pessoal ou institucional. Assim, a partir da observação das condutas e estratégias de outros professores com quem convivem, os novatos constroem modelos de atuação profissional.

A *aprendizagem dialógica* se baseia na teoria da tríplice aprendizagem (Nunes, 2002). Destacam-se as interações conscientes entre professores que se identificam, a revelia do real estágio de desenvolvimento profissional, mas preservando o mesmo nível de conhecimento e experiências sobre a função docente. Adotam uma postura dialógica sobre as idéias, instruções, conhecimentos e estratégias metodológicas pessoais numa dinâmica não hierarquizada de troca de vivências. Assim a aprendizagem por observação nos locais de trabalho pode progredir para esta forma de relação na medida em que os professores iniciantes adquiram experiência (NUNES, 2002).

O processo de *auto-socialização* (LÜDKE, 1996) ou *ensaio-e-erro* (NUNES, 2002) compreende o momento em que os professores, especialmente os iniciantes, lançam mão de tentativas, erros e acertos, visando à apreensão de métodos e estratégias de ensino que se adequem ao contexto escolar, caracterizando um sistema de autoformação para “vencer

obstáculos” enfrentados no início da carreira. Desta forma, atribuem real aplicabilidade às construções previamente apreendidas sobre o exercício da profissão, contribuindo para a formulação de novas estratégias pedagógicas (NUNES, 2002).

A *aproximação dialética* surge da negociação entre concepções com o objetivo de que os integrantes de uma dada organização ou sistema analisem criticamente os pontos de vista sobre determinada situação, contextualizando-a e explorando novas perspectivas que podem por vezes ser contraditórias, para que, a partir deste exercício dialético, se compile a informação. Desta forma, abrem-se precedentes para que os professores de uma mesma organização analisem criticamente suas condutas, a relação dialética existente entre sua atuação profissional e o contexto educacional, e ao mesmo tempo oportuniza a constituição, reformulação ou afirmação das concepções e identidades pessoais. (NEMIÑA; RUSO; MESA, 2009).

Acerca da teoria da aprendizagem situada (NEMIÑA; RUSO; MESA, 2009) o conhecimento é considerado uma construção social, sendo a aprendizagem dependente da instrução recebida, do contexto de onde ela provém, bem como da cultura característica em que se desenvolve a ação. Quando esta formulação para a aprendizagem se associa à análise da socialização dos professores, as considerações desta teoria contribuem para compreender e assimilar como a comunidade profissional estabelece relação com o contexto educativo. Desta forma, os professores desenvolvem uma compreensão mais densa das práticas contextualizadas referente as interrelações entre contexto e cultura, contribuindo assim para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor. Os professores experientes atuam como modelos e ao mesmo tempo contribuem para os debates sobre a prática pedagógica quando estreitam relações com os professores iniciantes, em última instância promovendo novas perspectivas a sua atuação profissional e aos iniciantes um sentimento de pertencimento à comunidade escolar (NEMIÑA; RUSO; MESA, 2009).

2.3. Desenvolvimento Profissional

A socialização profissional, em especial a socialização organizacional enquanto dimensão associada, são processos que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores na construção de relações, na mudança ou consolidação de valores e perspectivas de ensino e na incorporação, nem sempre mecânica, das normas e condutas da organização escolar (FOLLE; NASCIMENTO, 2008). Neste sentido o percurso profissional é marcado por uma série de eventos e fatores que no decorrer da carreira ora contribuem positivamente à constituição do profissional, ora negativamente. Assim, na sequência são apresentados modelos que se ocupam em caracterizar as fases, etapas, ou ciclos de desenvolvimento profissional (FOLLE; NASCIMENTO, 2008; FOLLE et al 2009; FARIAS 2000; STROOT; KO, 2006; BERNARDI; CRSITNANO; CONTREIRA *et al*, 2009).

Os modelos de desenvolvimento profissional representam uma sistematização do percurso profissional docente que abrange desde os estágios que denotam sentimentos de insegurança e ansiedade frente a realidade profissional, momentos de motivação e prontidão para o desenvolvimento da função docente, culminando nos momentos de desinvestimento na profissão e final de carreira.

No decorrer do desenvolvimento profissional o professor acumula um conjunto de experiências, competências, perspectivas e valores que influenciam a constituição da sua identidade profissional. Associada a estes fatores estão as questões contextuais (problemáticas e de enfrentamento) relativas a socialização organizacional. Sob esta ótica, a carreira docente é composta de fases, ciclos ou estágios com distintas características (FOLLE et al, 2009; FOLLE; NASCIMENTO, 2008).

Farias (2000), Folle et al (2009) e Bernardi; Crsitnano; Contreira *et al*, (2009) destacam a caracterização proposta por Gonçalves (2000) em que o percurso profissional centra-se em dois planos de análises: o desenvolvimento profissional, no que se refere a progressão na carreira, e a construção da identidade profissional relativamente ao estabelecimento da relação do professor com seus pares e com a profissão. E, para além destes dois focos de análise, o percurso profissional é o resultado da conjugação de três processos de desenvolvimento: de crescimento pessoal, associada ao crescimento na profissão; de aquisição de competências e eficácia de ensino, caracterizando-se como um processo de profissionalização; de socialização profissional, no que se refere a adaptação do professor ao meio profissional, às suas normas e condições interativas.

É um processo ativo, com rupturas ou crises que prenunciam e promovem os momentos de progresso na atuação profissional, não sendo necessariamente uma seqüência linear, uma vez que o percurso profissional é marcado por vários eventos, os quais denotam a passagem por etapas distintas (FOLLE; NASCIMENTO, 2008). Como tal, não deve ser analisado como uma seqüência de acontecimentos visto que alguns professores podem alcançar a estabilização em suas carreiras antes que outros. Ao contrário, outros docentes podem avançar pelas fases mais tardiamente por uma infinidade de fatores (BERNARDI; CRSITNANO; CONTREIRA *et al*, 2009).

As investigações sobre os ciclos de desenvolvimento profissional apresentam enfoques diferentes que abordam (a) a discussão sobre as diferentes fases ou etapas que caracterizam o percurso profissional em diferentes contextos, (b) a caracterização dos melhores e piores momentos da carreira, (c) as preocupações pedagógicas, (d) as competências pedagógicas, (e) a qualidade de vida no trabalho e (f) a satisfação com a profissão. Nas análises detalhadas das fases, etapas, estágios ou ciclos de percurso profissional menciona-se que a evolução na carreira não se dá de forma linear ou unidimensional, cabendo avanços e retrocessos. Na maioria dos estudos os primeiros anos da carreira docente são indicados como os melhores, enquanto que nos demais momentos da carreira as crises se fazem presentes. (FOLLE; NASCIMENTO, 2008).

Desta forma, os modelos de desenvolvimento profissional se apresentam como sistematizações das evidências de regularidades nos diferentes momentos do percurso profissional dos professores. Não significa uma categorização rígida, mas um referencial para estudos sobre a trajetória profissional guardada as características pessoais, culturais, políticas e econômicas de cada contexto. Aos modelos de desenvolvimento profissional propostos a seguir pode estar associado o modelo de preocupações pedagógicas como mais uma possibilidade de caracterização do estágio de carreira do professor e aquisição de experiência profissional

Na seqüência apresentam-se os diferentes modelos de desenvolvimento profissional investigados, e que alimentará a análise no que diz respeito à fase de entrada na carreira e à comparação com outros estudos sobre a temática. São eles: (a) os **estágios de desenvolvimento profissional** (KATZ, 1972 apud STROOT; KO, 2006); (b) os **ciclos de carreira do professor** (BURKE *et al*, 1984; FESSLER, 1985 apud STROOT; KO, 2006); (d) os **ciclos de vida profissional** (HUBERMAN, 2000); (c) **as fases de desenvolvimento profissional**, uma adaptação dos ciclos de vida profissional de Huberman (NASCIMENTO; GRAÇA 1998, apud FARIAS, 2000); (d) o **modelo de desenvolvimento na carreira** (Gonçalves, 1995 apud FARIAS, 2000); e (e) o **modelo de desenvolvimento profissional** baseado no modelo de socialização organizacional (STROOT, 1996). E, para além dos modelos de desenvolvimento profissional apresentados, caracteriza-se, ainda, o modelo de preocupações dos professores associado com as fases de desenvolvimento profissional tendo como base os estudos que analisam os diferentes momentos da carreira docente (FULLER, 1969; FULLER e BOWN, 1975 apud STROOT; KO, 2006 e JANUÁRIO, 1996)

2.3.1. Os estágios de desenvolvimento profissional

O modelo de desenvolvimento profissional proposto por Katz (1972) foi descrito baseado nos estágios de desenvolvimento do professor, considerando o período do primeiro ao quinto ano de ensino. Preconiza quatro estágios de desenvolvimento: sobrevivência (adaptação à vida da escola); consolidação; renovação (crescimento profissional); e maturidade. Guardando a especificidade do projeto, pormenoriza-se a primeira fase denominada **Sobrevivência**. Esta pode se estender por todo o primeiro ano de indução profissional. O professor encontra-se ocupado com as responsabilidades do ensino e se defronta com sentimentos de inadequação. Neste período o apoio de professores experientes se constitui numa mais valia à adaptação do novo professor à vida escolar, lhe proporcionando segurança, informações sobre estratégias de gestão do contexto de ensino e feedback sobre o seu trabalho.

2.3.2. Os ciclos de carreira do professor

Este modelo foi baseado na teoria dos sistemas sociais e utilizado para estudar a socialização dos professores. Neste, o desenvolvimento profissional é entendido como um sistema não linear, dinâmico, flexível e que é influenciado por fatores do ambiente de trabalho (contexto) e por fatores pessoais. A interdependência destes elementos influencia positiva ou negativamente a etapa em que o professor se encontra no ciclo de carreira (STROOT; KO, 2006). Este sistema é composto por três elementos: ciclo de carreira; ambiente pessoal; ambiente organizacional.

A categoria do **ciclo de carreira** é composta por oito etapas não obrigatoriamente seqüenciadas e nem lineares, pois os autores consideram que o desenvolvimento profissional é influenciado pelo contexto de ensino e por questões pessoais. As etapas propostas nesta categoria são: pré-serviço, anterior a entrada na profissão (*Preservice*); indução (*Induction*); construção de competências (*Competency Building*); crescimento e entusiasmo (*Enthusiastic and Growing*); frustração na carreira (*Career Frustration*); estabilização e estagnação (*Stable and Stagnant*); desinvestimento na carreira (*Career Wind-Down*); saída da carreira (*Career Exit*). (STROOT; KO, 2006).

A categoria do **ambiente pessoal** (*The Personal Environment*) envolve fatores positivos e negativos, referentes ao suporte recebido da família; incidentes críticos positivos (*positive critical incidents*) tais quais o casamento, o nascimento ou aniversário de um filho ou familiar, em suma eventos que influenciem positivamente o ânimo pessoal; experiências acumuladas na vida (*cumulative life*); momentos de crises, tais quais problemas financeiros, legais, doenças, morte de pessoas próximas, entre outros; atividades alternativas ao campo de atuação profissional (*avocational outlets*), abrangendo disposições individuais tais como características comportamentais, aspirações e valores (STROOT; KO, 2006; GREIMAN; WALKER; BIRKENHOLZ, 2005).

Relativamente ao **ambiente organizacional** envolve as expectativas da sociedade sobre o papel da escola. O ambiente organizacional pode contribuir para o desenvolvimento positivo do professor quando se apresenta de forma harmoniosa, inspiradora de confiança e de reconhecimento do trabalho desenvolvido, conduzindo o professor ao entusiasmo e crescimento na carreira. Do contrário, quando este ambiente de mostra hostil, ou quando há crises de caráter pessoal (como perda familiar, divórcio, etc) podem influenciar negativamente no seu desenvolvimento profissional ao longo dos ciclos de carreira, provocando estagnação. Outras variáveis consideradas nesta categoria são: confiança do público, expectativa da sociedade, estilo administrativo da equipe gestora da escola, organização profissional, união dos pares e regulação dos estilos de gestão da organização.

2.3.3. Os Ciclos de vida profissional

O modelo proposto por Huberman (2000) se baseia em diferentes estudos empíricos e adota “os ciclos de vida profissional” como referencial de análise do percurso profissional do professor (FOLLE et al 2009; FOLLE; NASCIMENTO, 2008; FARIAS 2000; NEMIÑA; RUSO; MESA, 2009). Estes funcionam como referencial e a sua progressão ocorre de maneira diferenciada para cada professor. Inclusive alguns professores podem não vivenciar todas as etapas descritas. Dois percursos são susceptíveis aos professores: o primeiro compreende os ciclos de entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento sereno; o segundo apresenta uma diferenciação relacionada ao terceiro ciclo em diante, a qual compreende a entrada, estabilização, questionamento, conservadorismo e desinvestimento amargo.

O ciclo de **entrada** se caracteriza entre o primeiro e terceiro ano de profissionalização. Esta é a fase de indução, trânsito entre a formação inicial e a real profissionalização. Nesta fase é habitual que o professor iniciante tenha um choque com a realidade face ao processo de descoberta real da profissão e ao se deparar com as responsabilidades de ser professor relacionadas ao manejo do “conteúdo”, ao processo de “aprendizagem do aluno” e ao complexo contexto da escola. O professor pode se sentir incapaz de desempenhar a função docente dada a limitada experiência, dessa forma, recorrendo aos fundamentos teóricos aprendidos na graduação, ou condutas pedagógicas apreendidas durante a sua trajetória escolar, esforçando-se para enquadrá-los à realidade com a qual se defronta. Entretanto, segundo Folle; Nascimento (2008), também representa um momento de satisfação pelo início da atuação profissional, reconhecimento social e a consciência de estar assumindo responsabilidades.

Farias (2000) em investigação sobre o percurso profissional de professores de educação física destaca as suas impressões sobre o início da atuação profissional, em que os professores nas fases de consolidação e diversificação rememoraram o choque com a realidade ao iniciarem na carreira. Diferentemente, os professores que se encontravam nas fases de entrada e estabilização deram destaque a aspectos positivos como a satisfação de atuar com professores experientes e a efetivação na profissão. Estes relatos de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento profissional refletem as características da fase de entrada do modelo de Huberman.

2.3.4. Fases de desenvolvimento profissional

Esta proposta de caracterização do desenvolvimento profissional foi construída a partir de uma adaptação do modelo de Huberman de modo a se tornar mais coerente com a realidade portuguesa (FOLLE et al, 2009; NASCIMENTO; GRAÇA 1998, apud FARIAS, 2000). São caracterizadas quatro fases de desenvolvimento profissional: entrada ou sobrevivência; consolidação; diversificação ou renovação; maturidade ou estabilização.

Desta forma a fase de **entrada ou sobrevivência** é a fase em que há a transição da formação inicial a entrada na carreira e na qual são descritos o choque com a realidade e adaptação ao exercício da profissão.

2.3.5. Fases de desenvolvimento na carreira

Apresentado a partir do estudo sobre professores do ensino primário, propõe a classificação do desenvolvimento na carreira dos professores em cinco etapas ou traços dominantes. O início, fase em que o objeto de estudo se insere, vai desde o 1º ao 4º ano da carreira profissional. Esta etapa se caracteriza como a fase de entrada na carreira e onde se verifica sentimentos de sobrevivência e descoberta da profissão, coexistindo a sensação de abandono frente a carreira e o ímpeto de lutar por ela.

2.3.6. Estágios de desenvolvimento profissional baseado no modelo de socialização organizacional.

Farias (2000), em estudo sobre o desenvolvimento profissional, utilizou para análise o modelo de socialização organizacional no qual a progressão na carreira se dá pela intervenção e colaboração dos professores mais experientes do seu local de atuação. Este se desenvolve em quatro estágios sendo a entrada na carreira correspondente ao primeiro estágio. Denominado de **sobrevivência**, compreende o primeiro ano de exercício da profissão, onde se verifica o questionamento por parte do professor iniciante sobre seus conhecimentos e competências, bem como sobre a assistência recebida por parte dos professores mais experientes.

2.3.7. O modelo de preocupações do professor

Este foi um dos primeiros modelos a descrever as mudanças das preocupações pedagógicas dos professores. Fuller e Bown desenvolveram este modelo a partir do estudo da formação inicial de professores e com professores no início de carreira, considerando suas primeiras experiências em serviço e sistematizando-as em estágios de aprendizagem (STROOT e KO, 2006). Este modelo tem sido usado para caracterizar as preocupações dos professores ao longo de suas carreiras (STROOT; KO, 2006; FARIAS, 2000; NEMIÑA; RUSO; MESA, 2009).

Os autores caracterizaram quatro ordens de preocupações que mudavam conforme o ganho de experiência, desde preocupações relacionada a si próprio, passando pelas preocupações com as tarefas desenvolvidas, até as preocupações com as necessidades dos alunos. Este modelo contribui para interpretar o nível de experiência do professor face ao seu estágio de desenvolvimento.

As **preocupações pré-ensino** referem-se aos futuros professores em momentos de final da formação inicial, em que têm contato com a realidade escolar mediante as oportunidades de estágio. Por conta deste contexto, na sua maioria, são críticos com relação aos professores que os supervisionam e têm suas preocupações orientadas para com os alunos (STROOT; KO, 2006).

Referente às **preocupações de sobrevivência** – sobre o próprio (JANUÁRIO, 1996), se relacionam aos professores iniciantes. As preocupações centram-se sobre sua permanência e sobrevivência no local de inserção profissional. É um momento em que experimenta conflitos entre a utilização de estratégias inovadoras apreendidas na graduação, as tradicionais e as práticas que lhes são mais familiares em limitado repertório de estratégias (STROOT; KO, 2006). Desta forma são preocupações consigo próprio que se associam ao controle da turma, à sua aceitação por parte dos alunos e à opinião dos outros sobre o seu ensino e ao medo do fracasso profissional (JANUÁRIO, 1996).

Nas **preocupações com as situações de ensino** – sobre a atividade (JANUÁRIO, 1996), os professores transitam das preocupações de sobrevivência às preocupações relacionadas ao contexto de ensino. Experimentam novos métodos e focam mais nos conteúdos a serem ensinados. É também o momento em que as frustrações com as condições de trabalho se mostram mais latentes, tais quais turmas muito cheias, a necessidade de se desenvolver tarefas extracurriculares, a falta de materiais e a falta de tempo devido (STROOT; KO, 2006).

As **preocupações com os alunos** – sobre o impacto de sua ação (JANUÁRIO, 1996), são aquelas direcionadas às necessidades dos alunos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Os professores começam a elencar as potencialidades e limitações individuais de seus alunos bem como suas necessidades sociais e emocionais (STROOT; KO, 2006). Preocupam-se com a adequação do conteúdo de ensino para que proporcione aos alunos experiências de sucesso, mas ao mesmo tempo tem suas estratégias de ensino limitadas pelo

contexto. Apresentam frustrações relacionadas ao limitado material curricular de que dispõem, a falta de apoio dos pais e dos colegas de trabalho e na sua maioria sentem-se desanimados e desarmoniosos com relação às demandas identificadas.

2.4. Indução Profissional

A indução profissional é o momento de contato com a atuação docente e compreende a transição entre a formação inicial e o exercício da profissão, o movimento da preparação profissional à atuação profissional (STROOT; KO, 2006). É um período sensível, desenvolvido sob tensões em ambientes por vezes desconhecidos nos quais os professorandos ou professores iniciantes devem adquirir os conhecimentos necessários a sua atuação e, frente as adversidades, manter um certo equilíbrio emocional (MARCELO; MAYOR; MURILLO, 2009). Grande parte da constituição do profissional tem raízes nesta fase, bem como a forma como se insere no contexto escolar e na profissão (NÓVOA, 2009; NEMIÑA; RUSO; MESA, 2009).

Esta fase se inicia, ainda, nos momentos de estágios durante a formação inicial, onde o futuro professor estabelece o primeiro contato com a realidade no chão da escola. É nesta fase que os futuros professores procuraram articular o que foi aprendido na formação inicial e as demandas do meio escolar. A indução à prática pedagógica durante a formação inicial se configura como uma mais valia para a possibilidade de se estabelecer uma relação dialética entre a teoria e a prática, uma vez que os sujeitos em socialização não estão neste processo de forma passiva (STROOT; KO, 2006), mas a todo o momento se estabelecem relações com o que já conhecem e o que há de novo. O professor supervisor assume importante papel neste processo, pois tem a possibilidade de desenvolver uma importante função no processo de socialização, ao oferecer apoio pedagógico efetivo aos futuros professores (NUNES, 2002).

Assim, quando o supervisor proporciona ao professorando o contato direto e orientado com o contexto escolar antecipa estratégias para a socialização profissional, como destaca Avalos (2009). Além disso, o trabalho coletivo com colegas de formação inicial baseado na trocas de experiências práticas contribui para a construção de um modelo de trabalho colaborativo.

Quando este período da formação profissional se mostra efetivo abre-se a possibilidade dos futuros professores confrontarem em melhores condições a realidade da profissão no contexto escolar real.

A indução profissional, no que respeita à entrada na carreira (NONO; MIZUKAMI, 2006; MARCELO; MAYOR; MURILLO, 2009) é destacada como período importante para a consolidação de aprendizagens anteriores e apreensão de valores, condutas, comportamentos sobre a profissão, socializados no ambiente de trabalho. Esta fase envolve o processo de auxílio aos professores, de forma intencional e sistematizada, para sua inserção na função docente (CARREIRO DA COSTA, 1996).

Para as investigações sobre indução profissional Nemiña; Ruso; Mesa (2009) e Stroot; Ko (2006) apresentam seis suportes teóricos empregados em estudos sobre esta temática. Assim, foram elencados: a socialização organizacional (VAN MAANEN e SCHEIN, 1979); os estágios de desenvolvimento profissional (FULLER, 1969, FULLER e BOWN, 1975); os ciclos de carreira docente (FESSLER, 1985); a aproximação ideológica (HALL, 1993; HEGEL, 1910; ZEICHNER, 1979); as teorias da identidade (GIDDENS, 1991); e a teoria da aprendizagem situada (LAVE e WENGER, 1991).

Considerando seus enfoques, as funcionalistas buscam a integração dos professores iniciantes no sistema escolar, com o objetivo de assegurar a efetiva inserção destes com vistas à manutenção das formas de organização e desenvolvimento das atividades já estabelecidas. Nesta perspectiva se enquadram a socialização organizacional e os estágios de

desenvolvimento profissional. Já as orientações construtivistas concebem os professores iniciantes como agentes ativos durante a sua inserção no sistema educativo, resultando desta dinâmica benefícios ao local de trabalho em vista das novas possibilidades trazidas por eles. Nesta perspectiva incluem-se a aproximação dialética, as teorias da identidade e a aprendizagem situada.

Os estágios de desenvolvimento profissional descrevem o processo de aprendizagem do ensino e as mudanças sucedidas no decorrer dos anos de atuação profissional. Nemiña; Ruso; Mesa (2009) e Stroot; Ko (2006) destacam o modelo das preocupações pedagógicas do professores de Fuller e Brown (1975).

Sobre os ciclos de vida dos professores os autores referenciam Huberman (2000); Burke et al (1984); Fessler (1985) e referem que esta proposta foi apoiada numa perspectiva mais dinâmica e reflexiva superando um olhar linear e por vezes estático sobre o desenvolvimento profissional.

Folle e Nascimento (2008) numa revisão sistemática sobre as pesquisas que abordam o desenvolvimento profissional de professores, particularmente em Educação Física, constataram que dentre os temas desenvolvidos em pesquisas sobre o desenvolvimento profissional estão a motivação para a escolha da profissão, a entrada na carreira, os ciclos de desenvolvimento profissional, a trajetória docente como um todo, ao passo que somente três estudos focaram a fase de desinvestimento e da aposentadoria. Relativamente a escolha da profissão as investigações têm mostrado que são diversos os motivos que levaram os professores inquiridos à escolha da profissão docente, desde os fatores de ordem pessoal até os fatores de ordem estritamente profissional.

Na perspectiva de análise do processo de socialização dos professores iniciantes, no que diz respeito ao planejamento, às suas intervenções em sala de aula e relativamente à relação professor-aluno, será utilizado para fins de caracterização da prática dos professores e interações decorrentes do processo ensino aprendizagem a teoria da ecologia da aula (HASTIE, SIEDENTOP, 1999). Assim segue-se uma breve descrição dos pressuposto deste referencial teórico.

2.5. A teoria da Ecologia da Aula como Possibilidade de Análise do Processo de Socialização Profissional

Esta construção teórica propõe a análise do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem a partir da observação das relações estabelecidas em aula e a repercussão destas na sua organização, colocando como fato a influência da agenda social dos alunos na estruturação deste processo. Na medida em que algumas aulas de educação física têm características ímpares que parecem não conduzir às aprendizagens significativas – de livre recreação, como problematiza Hastie e Sientop (1999), a teoria da ecologia da aula nos permite uma melhor compreensão destas práticas bem como a possibilidade de explicá-las com vistas a compreensão do objeto de análise deste trabalho.

A teoria da ecologia da aula como proposta de investigação em educação se baseia na teoria interpretativa do desenvolvimento do indivíduo, tendo a idéia central de que a escola e a sala de aula são estruturas sociais complexas. Nesta, o processo educativo é desencadeado por uma teia de relações entre os indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, igualmente complexas, estando em jogo interesses sociais por vezes não compatíveis com os objetivos formais de ensino. As interações sociais estabelecidas no processo educativo estão associadas às condições em que este se desenvolve, abarcando quatro níveis de influência: social, institucional, da aula e pessoais – referentes aos alunos e aos professores (ONOFRE, 2000).

Este modelo metodológico propõe analisar como a aula se desenvolve no que se refere à forma de organização e aos programas de ação dos interlocutores, com o objetivo de compreender a dinâmica dos comportamentos evidenciados em sala de aula. As informações levantadas a partir desta perspectiva proporcionam a possibilidade dos professores interpretarem, preverem e responderem aos diferentes comportamentos dos alunos nos momentos de prática.

A análise do desenvolvimento das aulas é procedida por observação de três sistemas interligados: de gestão, de instrução e a agenda social dos alunos, considerando as influências mútuas entre estes sistemas sob caráter de interdependência. Consubstancialmente, a administração (*order*) e as tarefas de ensino (*academic work*) são as duas dimensões centrais da ecologia da aula. Destarte, mudanças no comportamento dos alunos, consideradas positivas ou negativas, influenciam expressivamente o volume e exigências das tarefas de ensino, pois se os alunos se comportam de forma não desejada ou esperada os professores focam sua atenção para restituir a ordem, suspendendo temporariamente o foco nas tarefas ou lições. Assim como, se os professores sustentam elevados níveis de exigência no que se refere à gestão da aula, diminuem-se as possibilidades de socialização entre os alunos (HASTIE; SIEDENTOP, 1999).

O sistema de gestão consiste no comando e manutenção da dimensão organizativa da aula, sejam na forma de agrupamento ou disposição dos alunos, na constituição de regras e procedimentos na aula, nas respostas a comportamentos considerados inapropriados à proposta da aula e no domínio e conservação do ritmo dos acontecimentos. Refere-se à ordem na aula, desejável para um alto nível de envolvimento dos alunos nas tarefas ou exercícios, e poucos *comportamentos desviantes*. Relativamente ao sistema de instrução define-se como o direcionamento das ações dos professores para a implementação e ordenação das vivências dos alunos ligadas à aprendizagem dos conteúdos propostos. Entre estes sistemas é estabelecida uma relação de influência mútua que pode se desenvolver em diferentes orientações, tanto de forma complementar como antagonica (no sentido de gerar conflitos).

E finalmente o sistema de agenda social dos alunos representa as interações e comportamentos destes frente aos sistemas de gestão e instrução adotados nas aulas. Parte do princípio de que a turma, mesmo sendo aleatoriamente constituída, corresponde a um *microssistema social*, e como tal guarda vivências, especificidades no que tange às necessidades e interesses em caráter individual e coletivo. Estes interesses comuns ao grupo desencadeiam relações complexas intrínsecas no trato dos alunos entre si e extrínsecas relativamente ao grupo de alunos frente aos demais sistemas. A agenda social dos alunos representa, então, o conjunto de iniciativas e disposições, individuais ou coletivas, acionadas frente aos programas de ação propostos pelo professor, bem como as estratégias que os aprendizes façam para responder aos desafios da aprendizagem propostos pelo professor. Este sistema, diferentemente dos demais, é estabelecido unicamente pelos alunos, por vezes nas entrelinhas mediante atitudes ou ações, não de forma explícita, ainda que possa ser examinada nas interações entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Esta dinâmica de apresentação da agenda social dos alunos exige, para a sua identificação, o desenvolvimento de um olhar apurado para as crenças dos alunos no que se refere a aula. Para esta teoria a eficácia do ensino é alcançada através do equilíbrio entre os três sistemas, de modo que favoreça o envolvimento e aprendizagem dos alunos no decorrer das aulas (ONOFRE, 2000).

A dinâmica de gestão da ecologia da aula apresenta dois vetores, ou seja, dois seguimentos de orientação de ações que determinam a forma como a aula se desenvolve. Estes vetores são identificados como primários e secundários. Os primários expressam as determinações dos professores caracterizando o seu programa de ação, enquanto os

secundários referem-se às ações dos alunos frente ao vetor primário, podendo refletir sua agenda social.

Os vetores secundários podem apresentar diferentes respostas aos estímulos apresentados na aula: reduzir o desempenho esperado nas diferentes tarefas; minimizar as suas responsabilizações frente ao desenvolvimento das atividades; transformar as atividades de modo que se adequem as suas expectativas/competências e se tornem mais interessantes; incluir socialmente outros alunos; repudiar atividades enfadonhas (HASTIE, SIEDENTOP, 1999). As reações do vetor primário (professor) ao vetor secundário (alunos) podem variar desde o reforço da orientação e intensidade da tarefa proposta contrariando as reações negativas do vetor secundário, à adaptação das tarefas a agenda social dos alunos, quando não há reação aos comportamentos desviantes dos mesmos. A reação dos alunos pode ocorrer em extremos, desde a sua cooperação com o professor, expressa no seu total empenho na realização das atividades propostas, à resistência ao que lhe é apresentado, tendo, em muitos casos, como propósito testar a força de comando dos professores.

Desta forma a manutenção ou a possibilidade de modificação das atividades e seus objetivos iniciais estão intimamente ligadas ao nível e qualidade de participação do professor na apresentação do programa de ação e no processo de negociação com seus alunos (Onofre, 2000). Estes processos são dinâmicos, sendo seu desenvolvimento determinado pela forma como os professores administram e respondem às contingências dos vetores secundários (HASTIE, SIEDENTOP, 1999).

Na perspectiva de obtenção da cooperação dos alunos as tarefas apresentam quatro características. A primeira diz respeito a *ambiguidade das tarefas* que está associada a clareza na sua apresentação e desenvolvimento, devendo o professor comunicá-las enfatizando a forma de realização, as metas a serem alcançadas e a organização dos alunos e materiais da forma mais explícita quanto possível. A *responsabilização*, gerencial ou instrucional, envolve os procedimentos que o professor utiliza para responsabilizar os alunos sobre o envolvimento e os resultados nas atividades. O *risco* se apresenta como a característica que se reporta ao nível de dificuldade das atividades propostas, variando entre a possibilidade de sucesso e falha na execução dos alunos. Está associada às características de responsabilização e ambigüidade, uma vez que tanto as tarefas consideradas ambíguas quanto o alto grau de responsabilidade em tarefas com elevados níveis de exigências estão sujeitas a promoverem fracassos ao trabalho dos alunos. Do contrario, tarefas de apresentação e execução claras ou de fácil cumprimento com nível adequado de responsabilização não oferece risco aos alunos. E finalmente, as *fronteiras das tarefas* que se referem à rigidez com a qual esta é definida. Assim, quando as atividades são apresentadas de forma explícita e com elevado grau de responsabilização seus limites são fixados com consistência (ONOFRE, 2000).

Os professores desempenham papel decisivo na gestão da aula e a esta estão associadas três características fundamentais nas intervenções. O *ritmo da aula* está ligado à dinâmica de estímulos de ensino. Assim, se o ritmo da aula for gerido diretamente pelo professor observa-se maior constância e impacto dos estímulos proporcionados aos alunos. Outra característica importante a ser considerada para o desenvolvimento das aulas e para a intervenção do professor é a utilização de sistemas de sinais. Estes devem ser associados à instrução das atividades e, igualmente, quando promovidos pelos professores, prestam-se ao maior envolvimento dos alunos nas atividades restringindo comportamentos desviantes. Por fim, o *fluxo do tempo* de aula se refere à manutenção do movimento constante da aula relativo à frequência e características da passagem de uma tarefa a outra ou ainda da situação de espera entre elas.

Estas características se constituem como elementos contributivos para a eficácia dos professores no processo ensino aprendizagem. Além disso, os professores devem estar atentos ao controle da disciplina e a integração dos alunos nas aprendizagens, associando aos seus

interesses e familiaridades (ONOFRE, 2000), tendo a capacidade de modificar a atividades minimamente em função dos interesses e habilidades dos alunos e ao mesmo tempo prever e evitar que estas se distanciem demais das tarefas indicadas inicialmente (HASTIE, SIEDENTOP, 1999).

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA

A seguir são discriminados os métodos e procedimentos metodológicos propostos para este estudo considerando a especificidade do processo de socialização.

3.1. Modelo de Estudo

Tendo em vista a complexidade do objeto sob investigação e a possibilidade de compreensão do processo que a envolve, esta investigação se desenvolveu sob a abordagem qualitativa e descritiva, recorrendo a um conjunto de métodos e técnicas de pesquisa. Assim, previu-se a realização de um estudo do tipo multicase sob a perspectiva etnográfica, i.e., a pesquisadora se inseriu no ambiente real de trabalho de cada um dos casos, observando e registrando as manifestações relacionadas às diferentes dimensões da socialização profissional conceitualmente definidas. A abordagem qualitativa nos permite analisar os processos de construção da realidade, considerando as condições objetivas a partir de significações subjetivas (GÜNTHER, 2006). Proporciona a compreensão de relações complexas que se estabelecem entre os próprios indivíduos e entre estes e o contexto do qual fazem parte.

O estudo etnográfico tem como característica a observação e acompanhamento sistemáticos de um determinado grupo social, a descrição do seu funcionamento, bem como das relações que se estabelecem no seu cotidiano. Permite caracterizar de forma consistente as interações estabelecidas entre os componentes do grupo, os papéis assumidos nas atividades desenvolvidas e a forma como se dão as relações sociais entre os diferentes sujeitos.

As narrativas foram utilizadas para dar visibilidade às falas dos sujeitos investigados. Os relatos foram ferramentas importantes para atribuir significado e coerência às suas trajetórias, desvelando os momentos cruciais e os eventos críticos (SPARKES, 2003).

3.2. Amostra

No que se refere a seleção dos sujeitos ocorreu por critérios de conveniência, os quais se caracterizam (a) por se encontrarem os professores investigados na fase de inserção na carreira docente, relativamente à disciplina de educação física; (b) na existência de uma relação prévia da pesquisadora com os envolvidos na pesquisa e (c) de consentirem com o procedimento etnográfico que prevê o acompanhamento e registros das rotinas de trabalho. Estas características facilitaram o interrelacionamento com os sujeitos da pesquisa e representou um ganho quanto ao processo de ambientação ao espaço de trabalho dos professores investigados. Dessa forma, a amostra foi constituída por três professores de educação física iniciantes, com no máximo três anos de experiência na área escolar, atuantes na rede pública de ensino.

3.3. Instrumentos e Métodos

A pesquisa se desenvolveu recorrendo-se a instrumentos característicos da etnografia (MACEDO, 2006). Assim, recorreu-se à observação participante, às notas de campo, à metodologia dos incidentes críticos e a um conjunto de entrevistas de aprofundamento abertas e semi estruturadas.

A técnica de incidentes críticos foi utilizada para o registro de episódios do cotidiano dos professores que se constituíram em elementos de análise e base para as entrevistas retrospectivas de aprofundamento.

As entrevistas abertas (semi-estruturada e não estruturada) foram utilizadas para obter dos professores a sua visão e percepção sobre as práticas e eventos característicos do contexto escolar, bem como para registrar suas narrativas sobre a história de vida relacionada ao objeto em estudo. As entrevistas semi-estruturadas tiveram como recorte, ainda, questões associadas ao quadro de variáveis construído dedutivamente para este estudo (ver anexo C). Este quadro, por sua vez, foi baseado na triangulação entre os autores da revisão de literatura e das pesquisas acessadas nesta etapa de pesquisa com vista a construção de um referencial de coleta e análise dos dados.

Salienta-se ainda a riqueza quanto ao acompanhamento dos diferentes espaços informais, quais sejam: os momentos de café coletivos, as conversas no almoço, os momentos de lanche entre os pares, os momentos entre tempo de aulas, dentre tantos outros em que o exercício da docência não se fazia presente mas falas e reflexões sobre tal puderam ser registrada em notas de campo, muitas dessas associadas diretamente aos objetivos de pesquisa, se configurando como elementos diferenciais às análises posteriores do conjunto de dados coletados.

3.4. Procedimentos

O primeiro procedimento adotado, tão logo os professores foram contactados e aceitaram participar da pesquisa, foi a solicitação de autorização documentada por parte da direção da escola e dos próprios professores (ver anexos D e C) para que fosse realizado o acompanhamento do cotidiano de trabalho dos professores.

As entrevistas abertas e de aprofundamento foram realizadas no início, durante e ao final do trabalho de campo para a caracterização de experiências de socialização antecipatória, de desenvolvimento da formação inicial, do processo de entrada na carreira e, particularmente, do significado atribuído aos eventos decorridos no ambiente de trabalho.

A observação participante foi caracterizada como tal pela compreensão de que o nível com que o acompanhamento foi realizado e a continuidade que lhe foi atribuída não permite afirmar que se tratou de uma observação não participante, ou seja, que não gerou envolvimento da pesquisadora nos eventos observados. No entanto houve permanente o rigor de se manter a isenção frente aos casos diretamente associados ao objeto de análise.

Esta observação foi realizada durante sete meses, entre os meses de abril a outubro do ano de 2010. Neste período, ao menos um dia da semana, a pesquisadora acompanhou cada professor no ambiente escolar e em meio as suas tarefas cotidianas, registrando os dados através de notas e diários de campo, conversas informais sobre situações flagrantes verificadas tanto durante as aulas, quanto nos diferentes espaços pedagógicos e gerenciais formais e informais. Além disso, foram promovidas conversas com outros atores do contexto escolar, nomeadamente, outros professores, diretores e alunos.

Para finalizar o trabalho de campo, dada o estabelecimento de rotinas e de laços de cumplicidade entre a pesquisadora e os professores investigados nos seus respectivos ambientes de trabalho, foi realizado um encontro entre os três professores, devidamente registrado em áudio e vídeo, na universidade em que concluíram a formação profissional. Este teve como objetivo promover um momento de socialização entre os sujeitos da pesquisa relativamente as dificuldades enfrentadas e recepção na entrada nas escolas, suas percepções sobre a preparação profissional que receberam frente a realidade do exercício profissional experimentada até aquele momento e, ao mesmo tempo, proporcionar um momento de

confraternização em agradecimento pela disponibilidade com que permitiram o eficaz desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa.

3.5. Análise de Dados

Os registros de campo e entrevistas foram transcritos e interpretados através de análise de conteúdo (BARDIN, 2006). As interpretações foram de natureza dedutiva, baseada no modelo conceitual de “Ciclo de Carreira” (Fessler’s, 1992, apud STROOT; KO, 2006).

A prática pedagógica dos professores foram descritas e interpretadas com suporte da teoria da ecologia da aula visando caracterizar suas estratégias e condutas pessoais de ensino face ao processo de socialização identificado.

Recorreu-se à triangulação de dados mediante a abordagem de diferentes referências teóricas, bem como a constante implicação dos pesquisados no processo de interpretação dos dados.

Ao final dos sete meses de trabalho de campo foram produzidas mais de 10 horas de entrevistas, o que culminou em mais de 100 laudas de transcrições, mais de 120 laudas de notas de campo e 19 visitas em média em cada uma das três unidades escolas tendo periodicidade semanal.

CAPÍTULO IV

4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão, os resultados e as discussões concernentes são apresentados tendo como base a descrição e caracterização dos casos investigados. Considerando como pano de fundo os processos socializadores dos professores novatos, os resultados e discussão perpassam a descrição do ambiente de entrada na carreira, suas percepções sobre este período de intenso aprendizado e de construção do ser professor, das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, e as vivências escolares e do meio familiar associadas a profissão que os influenciaram à escolha da profissão, ao exercício profissional da Educação Física. Esta sequência de apresentação dos resultados, da entrada na carreira à caracterização da socialização antecipatória (as influências familiares e vivências escolares) refletem o processo de produção dos dados no decorrer de acompanhamento etnográfico que, a partir da reflexão e problematização do início da atuação profissional de cada um dos professores forjou o movimento de resgate das influências passadas e a reflexão das bases para a escolha e atuação profissional para além da formação inicial.

Relativamente às estratégias de inserção organizacional são descritos o impacto da cultura escolar sobre a conduta profissional dos professores recém formados e a maneira como os professores investigados se relacionam com os agentes socializadores: alunos, outros professores e equipe gestora.

Os três casos foram professores recém ingressos no sistema educacional público, formados por na mesma instituição pública federal no curso de licenciatura plena em Educação Física, com menos de 1 ano de exercício da profissão nas escolas, sendo estas suas primeiras experiências neste sistema de educação pública.

As variáveis analisadas respondem aos objetivos descritos no que se refere à indução profissional, à socialização antecipatória e à socialização organizacional, a saber: (a) a entrada na carreira; (b) as influências do período de socialização antecipatória; (c) o processo de inserção organizacional; (d) e o processo de socialização com os pares.

4.1 A entrada na Carreira

A fase de entrada na carreira em que os professores investigados se caracterizam é descrita na literatura como sendo de intenso aprendizado, um momento de descoberta do ser professor, em que este experimenta o entusiasmo por ser responsável pela condução do processo ensino-aprendizagem, por fazer parte de um grupo profissional e pelo posto de emprego conquistado. Ao mesmo tempo, passa pelo período denominado “sobrevivência” por estar em um ambiente desconhecido, tendo que responder a demandas que por vezes não encontram respostas na formação recebida na graduação, e, assim, experimentarem um sentimento de insegurança no que se refere a condução do processo educativo (NONO, 2011; HUBERMAN, 2007)

A entrada na carreira é descrita com um período de aprendizagens múltiplas, em que cada professor vivencia este momento de forma singular a partir dos saberes prévios que possuem sobre a profissão, da maneira como ingressa e das relações que estabelecem na unidade escolar de entrada (NONO; MIZUKAMI, 2006), em que o ambiente de trabalho e a cultura escolar se apresentam como fontes de novas aprendizagens sobre a profissão para os professores novatos. Dentre as dimensões características deste processo de aquisição de novas vivências, as quais serviram de base para a categorização apresentada nesta seção, destacam-

se aquelas relacionadas aos aspectos emocionais, o processo de socialização com os alunos, os aspectos relacionados à construção de estratégias didático-pedagógicas e rotinas de ensino e os contingentes contextuais.

Os aspectos emocionais dizem respeito aos sentimentos vividos por estes professores, no que se refere a chegada no local de trabalho, tendo como foco a relação entre o equilíbrio emocional necessário aos professores iniciantes (MARCELO; MAYOR; MURILLO, 2009) e as principais características desta fase: a descoberta e o choque com a realidade (HUBERMAN, 2007).

O processo de socialização com os alunos e as principais dificuldades enfrentadas neste processo de interação, são descritas por Junior (2009) como uma categoria associada aos conflitos enfrentados no início da carreira. Nesta categoria de análise serão destacadas a influências das relações estabelecidas com os alunos no que se refere ao desenvolvimento do trabalho de cada professor.

Já a categoria relacionada aos aspectos didático-pedagógicos representa o processo de construção de estratégias de condução da prática pedagógica dos professores investigados atreladas ao planejamento da disciplina, ao estabelecimento de referenciais para o processo avaliativo e demais características observadas que se associam ao processo de socialização profissional. O desenvolvimento de rotinas de ensino representa o processo vivenciado pelos professores para o estabelecimento de suas condutas profissionais afetas ao ensino, seja nas intervenções organizacionais e disciplinares direcionadas aos alunos, seja na condução do processo ensino-aprendizagem propriamente dito.

E, finalmente, a categoria dos contingentes contextuais elenca as principais características da realidade escolar em que estão inseridos cada professor participante da pesquisa, desde a dimensão espacial e material à dimensão organizacional de cada unidade escolar, as quais se configuram como influentes, e por vezes determinantes às condições de indução profissional.

A entrada nos casos se faz, inicialmente, mediante uma breve descrição das características de cada professor, pois entende-se importante para a contextualizar a apresentação dos resultados. Serão usados pseudônimos para cada um dos professores investigados, bem como aos sujeitos referenciados nas transcrições.

4.1.1. Caso 1 – Professora Vânia

Vânia era uma jovem professora de 23 anos de idade, formada em 2008. Suas vivências anteriores na área da educação física centraram-se na prática esportiva. Sua experiência em educação física escolar no período de formação profissional foi realizada sem tutoria institucional ou in loco, tendo assumido uma turma de educação infantil em uma escola privada de ensino fundamental em um município pequeno do estado do Rio de Janeiro, experiência compartilhada com o professor Fernando, que também compõe os sujeitos da pesquisa. Seu outro posto de trabalho era na própria escola privada onde realizou seu estágio curricular, com turmas de ensino fundamental de primeiro e segundo segmentos, tendo nesta escola dois anos de docência.

A entrada da professora na escola pública onde se desenvolveu a pesquisa se deu seis meses antes do início do procedimento etnográfico. Esta escola, um Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, integrante da Região administrativa e pedagógica Metropolitana IV da secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro, está localizada na zona norte do município do Rio de Janeiro, em uma área caracterizada como socialmente vulnerável.

Os alunos das turmas desta professora, de idades entre 11 a 18 anos (de segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio) manifestavam comportamentos de indisciplina e apatia face à realização das aulas práticas na disciplina de educação física. No

desenvolvimento de suas aulas, no primeiro turno escolar, a professora dividia o espaço da quadra com mais dois professores de educação física, com quem estabelecia uma relação de proximidade.

A direção da unidade escolar onde esta professora lecionava tinha um ano e meio de gestão, era composta de dois diretores e uma pessoa do quadro de funcionários administrativos que exerce esporadicamente a função de coordenadora pedagógica. De um modo geral esta equipe contava com poucos momentos de intervenção gerencial na rotina escolar.

A entrada na carreira desta professora contou com um processo de socialização profissional impactante no que se refere a adequação à cultura da unidade escolar, à influência do contexto sobre o estabelecimento de suas rotinas de ensino, sendo este momento de desenvolvimento profissional caracterizado por instabilidade emocional, de assunção de novas responsabilidades em um ambiente hostil, sem contar com o apoio da equipe gestora no auxílio da construção de suas aulas, ou mesmo iniciativas no sentido de viabilizar o controle de casos de indisciplina e apatia dos alunos na participação em suas aulas.

Relativamente à assunção do cargo na escola pública, ao assumir a disciplina de educação física, esta professora já contava com dois anos de experiência na disciplina em uma instituição privada de ensino em turmas de educação infantil e ensino fundamental. Ainda assim, esta sua vivência não lhe garantiu minimizar o impacto do choque com a realidade, por se tratar de contextos distintos, regidos por diretrizes políticas e pedagógicas de ensino diferenciadas, de atuação com alunos de faixa etária e perfil igualmente distintos, bem como haver diferenças significativas quanto ao perfil gerencial da equipe gestora da escola privada comparada à escola pública em que se deu a pesquisa. Na escola privada a direção lhe oferece apoio às ações de ensino e a sua proposta pedagógica, enquanto na escola estadual a equipe gestora não se faz presente na rotina escolar, e, segundo a maioria dos professores e fatos observados no trabalho etnográfico, não oferece apoio e tão pouco incentiva a construção de propostas diferenciadas voltadas ao desenvolvimento do processo educativo.

Ao mesmo tempo, a experiência de planejamento do processo ensino-aprendizagem desenvolvido no seu posto de trabalho privado – seleção e organização de conteúdos frente às demandas de formação dos alunos, estruturação de objetivos disciplinares e processo avaliativo, pouco lhe garantiram eficácia à organização da disciplina na escola pública, pois se tratam de competências que para se tornarem eficazes, dependem de inserção contextualizada.

4.1.1.1. Aspectos emocionais

No início da atuação docente na escola pública esta professora experimentou sentimentos extremos relativos à sobrevivência³ no início de carreira, marcados pelo medo e desespero frente a hostilidade percebida no contexto e comportamento dos alunos.

Olha..no dia que vim me apresentar mesmo, tomei posse e vim mesmo, estava em época de férias...ai conheci Augusta [diretora na época], e ai tinha uma professora que veio resolver alguma coisa que era a Denise, e a Denise é muito despachada: oi tudo bom [...]. Ai... vim primeiro dia de aula, teve o negócio de gripe, não sei o que, ansiosa para começar. Fiquei com medo... (transcrição 7, l. 17-21, inserção do autor).

Os sentimentos experimentados nesta fase de chegada a um novo ambiente de trabalho podem ser extremos para o responsável pela condução de uma turma (STROOT; KO, 2006), um misto de realização e temor do que irá enfrentar. Esta professora relata como se sentiu depois do seu primeiro dia de aula.

³ Termo usado por Huberman (2007) para caracterizar um dos sentimentos vividos na fase de entrada na carreira que refere-se ao choque com a realidade, que conduz o iniciante a condições de verdadeira sobrevivência no ambiente escolar.

[...] E aquilo foi... a vontade é de chorar, de sair correndo e chorar. Aí cheguei em casa [risos], minha mãe: _ o que que foi? _ Mãe faltam 25 anos pra eu me aposentar [risos].

Aí, depois de um tempo eu comecei a fazer as contas, aí eu falei assim: _ mãe sabe o que eu conclui? Que...quando eu fizer 25 anos de serviço, eu entrei com 23 anos, 22, 23, 23 anos. Quando eu fizer 25 anos de serviço eu vou estar com 48 anos, eu não estarei com idade de me aposentar, vou ter que trabalhar mais mãe! Olha que... eu fiquei desesperada (Transcrição 13, l. 26-33).

Marcelo; Mayor; Murillo (2009) afirmam que nesta fase de carreira do professor as tensões sofridas em um ambiente desconhecido, bem como as condições objetivas de trabalho exigem do professor a manutenção de um certo equilíbrio emocional para lidar com as adversidades de modo a conseguir traduzir de maneira satisfatória os conhecimentos necessários a sua atuação profissional.

O ambiente conflitivo de indução profissional, aliado ao isolamento no que se refere à troca de experiência com professores mais experientes e com maior repertório de estratégias pedagógicas induz à inércia no que se refere a mudanças na sua prática.

[...] ah! Porque assim... eu... as vezes, dá uma sensação assim, tipo eu sou capaz de fazer alguma coisa melhor, entendeu? Mas eu não consigo [...] pois é, não sei mais para onde correr...eu não sei mais o que....entendeu? (Transcrição 14, l. 245-248).

Este estado de “não saber mais o que fazer” manifestado pela professora Vânia se relaciona de forma dialética com a instabilidade emocional vivida por ela no seu primeiro ano de exercício profissional no serviço público. Esta condição emocional se mostrou relacionada com o processo de socialização com os alunos, em que os comportamentos de indisciplina aliados à força do vetor secundário⁴ e da agenda social dos alunos (HASTIE, SIEDENTOP, 1999) desencadeiam um processo de abandono das atividades planejadas e dos objetivos de ensino.

Em alguns momentos a professora mostrou-se frustrada por não conseguir concretizar as suas aulas tal como sua concepção de ensino lhe impele, i. e., prática efetiva, desenvolvimento motor e aprendizado do gesto motor dos esportes atrelados ao desenvolvimento de cooperação, coleguismo e respeito a regras.

E na quadra é isso, dava....levava a bola de basquete, tentei trabalhar educativos porque tinha, era o que tinha mais materiais, basquete e handebol, como o primeiro bimestre era basquete. Dava material, [...] pra trabalhar, não queria, não faziam [...] não faziam... não faziam...[...] [**sentia**] desespero... (Transcrição 13, l. 78-85, inserção do autor).

O desespero que alguns professores sentem ao se depararem com contextos difíceis, em que os alunos procuram manter a cultura da aula de Educação Física como momento de livre recreação, atrelado a falta de repertório didático para conduzir a uma mudança de atitude destes alunos, fazem com que estes professores tenham os primeiros anos de sua carreira profissional em meio a conflitos internos, insatisfação e, em casos extremos, abandonarem a profissão (NEMIÑA, RUSO; MESA, 2009), ou ainda, no caso desta professora, alguns momentos de sentimento de incapacidade (CARREIRO DA COSTA, 1996).

4.1.1.2. Processo de socialização com os alunos

A relação que a professora Vânia estabeleceu com os seus alunos se dividiu em dois momentos. Assim que ingressou na escola, no meado do ano de 2009, procurou, logo em suas primeiras aulas, estabelecer regras rígidas no que se refere às condições para a participação

⁴ Vetor secundário refere-se aos alunos e a influencia destes sobre a condução das aulas. Já a agenda social refere ao que os alunos se interessam a fazer, suas vontades e aspirações para o desenvolvimento das aulas.

dos alunos em suas aulas (uniformes, pontualidade e participação ativa nas aulas prática para obterem a presença integral).

Em relação... Aí, fala das três notas, que tínhamos sim aula teórica, que isso não estava em discussão. Que nós tínhamos, ponto. Nós tínhamos prova em relação a essas aulas, ponto. É, Se não fizesse aula prática seria considerado falta, sim! Isso não estava em discussão. Isso era... decidido por mim e mais ninguém. Que uniforme era obrigatório, calça jeans, tênis e meia, ponto. E trabalhos na data, cada bimestre uma atividade, [...] (transcrição 18, l. 6-11)

Tinham que fazer aula prática! A não ser, atestado! Mas tinha que fazer aula prática. Cada bimestre, uma atividade diferente que, aí sim, podia ser negociada, mas cada atividade no seu bimestre, que futebol não mais, futebol só no seu bimestre correspondente, entendeu? Cheguei muito... Assim, muito... entendeu? Aí, na segunda aula, 'Não, o futebol vai ter! Todo final de aula vai ter o futebol.' Tentando já ser um pouco mais... flexível. E aí eu tô tentando ser flexível até hoje, mesmo assim eu não consigo. (Transcrição 18, l. 6-18).

Mas esta postura logo foi substituída por uma condescendência em relação à atitude dos alunos face ao conteúdo da disciplina e ao que costumeiramente preferem nas aulas de educação física.

Assim, eu não me vejo... eu acho assim...infelizmente eu acho que eu acabo seguindo o fluxo, entendeu? Dos alunos não quererem nada, não que eu não queira nada, eu vou querer com quem quer alguma coisa. Isso eu sei que eu já tô sendo. (transcrição 14, l. 213-216)

A 901 que é o meu extremo... eu me agonizo vendo eles sentados, então assim, eles vão me vencer pelo cansaço. Porque como eles não querem nada, infelizmente, contra a minha vontade, eu vou acabar dando a bola de futebol e eles vão ficar jogando a droga do futebol deles. E eu não vou conseguir dar a minha aula... é ruim? É ruim mas assim, eu vou acabar seguindo o fluxo deles, entendeu? (transcrição 14, l. 224-228).

Na teoria da ecologia da aula, Hastie e Siedentop (1999) propõem a análise da aula como um sistema complexo em que as relações estabelecidas entre os sujeitos (professor/aluno) repercutem na organização e condução das aulas bem como nos objetivos a serem alcançados, ao ponto de se transformarem em livre recreação. A dinâmica de gestão da ecologia da aula apresenta dois vetores, o vetor do professor, com seus objetivos de ensino e planejamento de aula e o vetor dos alunos que refere-se a sua agenda social – o que desejam fazer e que os deixem em uma situação de conforto. No que se refere a situação enfrentada pela professora Vânia no processo de indução profissional, suas aulas são conduzidas em conformidade com o vetor do alunos, fruto da ineficácia no processo de negociação com os alunos (Onofre, 2000) .

Esta condição de incapacidade em propor mudanças às aulas de educação física provocam na professora Vânia a frustração daquele que está vencido pelo contexto.

Assim, Rosi, eu não, é... eu me sinto assim, não é frustrada a palavra, porque ainda não chegou nesse nível, mas é quase lá, entendeu? De ver que é só isso que eles querem, a presença... (transcrição 16, l. 51-53).

Desta forma o processo de socialização de professores novatos nesta situação pode conduzi-los a mero reprodutores da cultura escolar, alçando este processo ao que Annik Percheron (apud, DUBAR, 2005) considera como obtenção de um *código simbólico*, de forma interativa e multidimensional. Dessa maneira, este processo de socialização comporta negociações entre as necessidades individuais e os valores do grupo ao qual os sujeitos em socialização estabelecem relação; as influências sobre estes sujeitos, não intencionais e por vezes informais e implícitas nos agentes socializadores e o processo de construção de

pertencimento a um determinado grupo, neste movimento leva-os a assumirem, por vezes inconscientemente, atitudes particulares do grupo ao qual está a se inserir.

4.1.1.3. Aspectos didático-pedagógicos e rotinas de ensino

Considerável parte da constituição do ser professor tem raízes nos primeiros anos de atuação docente e na forma como se inserem no contexto escolar (NÓVOA, 2009; NEMIÑA; RUSO; MESA, 2009). Por este motivo os professores lançam mão de vivências diversas, por vezes fruto de contextos muito distintos dos que estão a trabalhar, para conseguirem construir de forma eficaz o processo ensino-aprendizagem. O que se verifica, no caso da professora Vânia, é o fracasso na adequação de estratégias e procedimentos metodológicos às características do grupo ao qual está a lecionar.

Eu acho que até posso falar que sim, não sei?! [...] é...eu entrei com uma postura diferente do que eu entr...do que eu tô hoje. É... de... de aula teórica, de... então assim foi um testar de vamos ver o que não dá certo.(transcrição 24. l. 246-248)

Olha, eu vou te falar que eu, assim!... é... muitas coisas eu penso, e aí eu... é... tem muita coisa que eu penso assim: _ caramba! Vou levar pra lá...não vai rolar, não vai dar certo! (Transcrição 24, l. 246-248).

Como uma característica deste período de desenvolvimento profissional no processo de constituir-se professor, os recém formados se utilizam da estratégia de aprendizagem por ensaio-erro (NUNES, 2002) ou autossocialização (LÜDKE, 1996), como narra a professora Vânia ao lembrar de seu ingresso na rede privada de ensino ainda na formação inicial e de como, num curto espaço de tempo, a partir da experimentação, o professor passa a se sente experiente no que se refere ao planeamento de suas aulas e ações de ensino.

Quando eu comecei dar aula junto com o Fernando na particular agente comprou um caderninho, pra montar aula, tudo bonitinho. Ai fazia aquelas aulas lindas, aí... Primeira atividade...explica assim...a criança olha pra sua cara... ainda mais pequeno, pequeno...assim infantil...educação infantil. Eles olham pra sua cara e não tão entendendo nada, entendeu? Aquela coisa assim, você monta a aula perfeita pra idade, perfeita segundo fulano de tal, não sei o que [...]. E isso, assim falando do basicão, não é... entendeu?... É claro não parei...não parei de montar aula, mas não com essa coisa de ter....tenho quantas aulas eu tenho por bimestre, o dia de entregar tal coisa, o dia de avaliação de tal coisa, não sei o que e tal. Só que não é aquela coisa programadinha, bonitinha. Eu tenho o meu planejamento... bimestral, não é planejamento diário assim, de tá tudo por escrito, de tá com papelzinho do lado, aquela colinha. Não rola, ainda mais com criança...não rola...entendeu?...Mas é bacana. (transcrição 14, l. 398-409)

Dada a proximidade da formação inicial, por vezes os professores acabam reproduzindo práticas de ensino similares àquelas vivenciadas em seu processo de formação inicial ao desenvolverem o ensino para os alunos da educação básica, incidindo muitas vezes em inadequação no que se refere à seleção de conteúdos, à estrutura metodológica e à forma de instrução da tarefa.

É, dos trabalhos. Eu entrei na metade do ano, então meu 1º bimestre lá foi o 3º pra eles. E aí, eu entrei com a moda de seminário. Eles não sabiam o que que era isso. Então eu dividi, cada grupo com um tema, o grupo do tema X ia apresentar pra turma, e aí... assim... De uma forma, mais tranqüila, com a linguagem menos técnica do colega, seriam informações, assim, bem... superficiais sobre determinado assunto e aí tiraríamos dúvida. Não deu certo... que eles não fizeram. Só teve um grupo que fez o trabalho. Assim, nas coxas. E aí, eu parti pro trabalho individual... E aí, faríamos, cada um, cada um, fazia seu trabalho e aí, depois... no dia da entrega do trabalho, a gente fazia um... não bem um debate, mas assim, tiraríamos dúvidas, eu acrescentaria algumas coisas que eu não vi presente nos trabalhos, ou vi em poucos trabalhos. Coisas

que eles não entenderam... Ah, professora, eu fiz, escrevi isso, mas não entendi. E aí, faríamos essa parte. ... Não deu certo. (transcrição 17. l. 348-358).

A aprendizagem por ensaio-erro experimentada pelos professores iniciantes relativamente à dimensão didático-pedagógica, se concretiza como uma das estratégias utilizadas pela professora Vânia, em busca da motivação de seus alunos para além de atividades recreacionistas.

Então eu ainda não descobri uma fórmula pra tentar motivá-los! Vai passar um vídeo, você tenta fazer uma coisa diferente, eles também meio que, na primeira até que vai, chega na segunda... Você passou um vídeo no 1º bimestre, chega no segundo, eles já reclamam, como se você passasse vídeo toda semana. Aí, chega no 2º bimestre, você tenta passar outro vídeo, sobre outro assunto, eles já: De novo?. Eles só querem o lance do futebol, da bola, eles não querem aprender nada. (transcrição 15. l. 26-31)

É na fase de indução profissional que os professores iniciantes começam a construir suas rotinas de ensino, rotinas que acabam por lhe acompanharem no decorrer do seu desenvolvimento profissional (NEMIÑA; RUSO; MESA, 2009).

Então, bom, mesmo esquema daquela prova lá... que não é bem prova. Quem tiver afim de pesquisar, eu dou o tema... Eles fazem... e aí, eles acabam aprendendo porque eles vão fazer o trabalho de pesquisa, tal, e os alunos que me entregam, eu sempre deixo uma observação no trabalho, falo com eles: Ó, esse aqui... Ó, não copia não, eu quero ver um resumo teu. Teve alguma dúvida? Quer perguntar alguma coisa?... E aí, individualmente eu faço isso. Por que se eu for levá-los todos pra turma, poucos me entregam trabalho. E aí, esses poucos, eu não vou conseguir falar com eles tendo 70% da turma zoneando. Não vão querer nada, igual às minhas ferinhas do ano passado. Então... Vou buscando, individualmente, falar com eles. (transcrição 17, l. 358-366)

Estes experimentam um processo conflitivo de estabelecimento de rotinas pois sentem a necessidade de manter o controle sobre o processo ensino-aprendizagem e ainda se afirmarem perante aos alunos como autoridade, fruto das principais preocupações deste período da carreira, a preocupação com o *self*, ou seja, consigo mesmo.

O meu ver (sic!) é que eles estão na escola porque eles têm que estar na escola e ponto. É diferente do Eja. Porque o do Eja, assim, muitos ali, eu... o que eu falo sempre, e converso sempre isso com eles. Eu falei assim: muitos aqui, vocês podem não me falar, mas eu sei que muitos aqui tão aqui assim: eu quero um diploma, posso não aprender nada, mas eu quero um diploma porque eu preciso pra crescer no emprego, pra arrumar um emprego, pra qualquer coisa, eu preciso de um diploma. Mas vocês não me apurriham. Vocês podem ta aqui e querer, tal, vocês podem ta aqui não querer nada, mas vocês deixam o cara que ta querendo aprender, vocês me deixam trabalhar, entendeu? A gente tem como negociar: pô! Professora eu não quero...eu não posso jogar futebol, não posso jogar não sei o que. Vamos correr, vamos andar, vamo bater papo, [nesta situação] consigo. (transcrição 14. l. 187-197, inserção do autor).

A expressão “*me deixam trabalhar*” é bastante característica das preocupações pessoais em conseguir desenvolver o ensino em conformidade com o planejamento previamente definido. A preocupação com o *self*, como nos coloca Januário (1996), reflete na percepção desenvolvida pelo professor iniciante sobre a sua atuação, comparando sempre os resultados de sua ação com o planejamento formulado. Para o professor iniciante, a condução de uma aula percebida como satisfatória repercute também perante os demais membros da comunidade escolar, na medida em que se mostra capaz de desenvolver o ensino numa configuração clássica, conforme reconhecido pelos pares e demais agentes escolares.

4.1.1.4. Contingentes contextuais

Muitos são os problemas enfrentados pelas escolas públicas estaduais, sejam de infraestrutura, sejam materiais. Em relação à disciplina educação física estes problemas se potencializam, pois muitas escolas estaduais não dispõem de quadra em boas condições e materiais para as aulas práticas. Estas questões afetam fortemente os professores iniciantes por terem construído de forma muito pragmática suas aulas, tendo grandes dificuldades de desenvolver seu trabalho sem o material minimamente adequado e em número satisfatório.

O 7º ano, eles ainda... trabalho não, mas assim... você propõem uma... estafeta, até por conta do material e eles... a maioria dos alunos fazem, a turma é bem...a turma, não é que a turma seja grande... grande parte das aulas não tem como ter uma bola pra cada um. Mas assim, estafeta, os jogos assim até tem como dar,... e eu dô!, mas tem que ter o futebol depois... tem que ter, senão... (transcrição 13. l. 177-180).

A dimensão contextual no que tange às condições do espaço físico para o desenvolvimento das suas aulas e à falta de material são um fator altamente desmotivante para a professora, na medida em que demonstra carência de competências que lhe permita se valer de outros meios alternativos para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem.

Assim... aí você chega com uma aula meio pronta [...] agora a gente tem material, mas antes não tinha material, você, você chega com a quadra imunda, você chega com... não tem vestuário pra eles se trocarem, então você, assim, não pode exigir que teu aluno faça a tua aula e depois na outra aula ele não tem vestuário pra se trocar... (transcrição 4. l. 179-183).

Para o processo de entrada na carreira as condições de trabalho e nível de relações estabelecidas com os alunos conduziu a professora Vânia a vivências conflituosas que podem acabar por deixar marcas que perdurem durante o seu desenvolvimento profissional. Estas marcas impactam as rotinas de ensino, por não conseguir desenvolver suas aulas conforme almeja, fazendo com que a professora conduza a disciplina, por vezes, em caráter recreacionista.

4.1.2. Caso 2 – Professora Celma

A professora Celma tinha 24 anos, conclui sua formação acadêmica em 2007 e, inicialmente, estabeleceu contato com a área da Educação física por meio da prática de dança e de judô numa academia durante a educação básica. Durante a sua formação inicial não teve experiência na educação física escolar, pois sua experiência curricular em estágio supervisionado foi cumprida efetivamente em um projeto de prática esportiva com crianças e jovens carentes no meio militar, onde no decorrer do trabalho etnográfico exercia a função de coordenadora.

Para além do posto de trabalho no sistema público estadual de ensino e no projeto social no âmbito militar exercia a função de professora de ritmos e spinning numa academia.

Ao se iniciar o trabalho de campo a professora tinha completado um mês e meio de posse da função de professora de educação física na escola estadual onde se realizou a pesquisa. Esta unidade de ensino, um CIEP, integrante da Região administrativa e pedagógica Metropolitana I da secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro, está localizada no município de Nova Iguaçu, na baixada fluminense, local de periferia que atende alunos da classe trabalhadora, com alguns casos de violência e comportamentos de indisciplina.

A direção da escola tinha um pouco mais de um ano de gestão, era composta por três diretoras, estando uma delas exercendo a função de coordenadora pedagógica e apresentando um perfil de intervenção gerencial pouco enérgico frente aos casos de indisciplinas dos

alunos, diferentemente de sua atitude face à gestão administrativa na qual se fazia presente no que se refere a rotina de funcionamento da escola.

Relativamente a esta professora, o período de trabalho etnográfico registrou genuinamente as suas primeiras experiências no âmbito da educação física escolar, pois, apesar de já ter 3 anos de formada, iniciou sua trajetória profissional na área de fitness e de projetos sociais desportivos. O processo de socialização vivido por esta professora contou com momentos de resgate do processo de socialização vivenciado na sua trajetória de vida e nas relações estabelecidas com agentes socializados na escola; com o registro da seu entusiasmo de assumir o cargo de professora e de ter a responsabilidade de conduzir turmas; bem como do processo de mudanças significativas na sua forma de inserção organizacional, tendo impacto no desenvolvimento de suas aulas.

Para a professora Celma a entrada na escola pública foi um momento de descoberta da profissão, uma vez que na graduação optou por não realizar estágios em escola. Assim, como destacado por Aguir; Rotelli; Petroni; Terra (2005) em pesquisa com professores igualmente em início de carreira, este momento da trajetória profissional é considerado com uma conquista e ao mesmo tempo como um desafio a ser encarado.

Aí...me chamaram, eu: pô, legal! Bum! Feliz!, né? Trabalho! Assumi. Eu: _ e agora?, né?... Vamo ver! Aí eu tô meio assim, tipo... será que vai dar certo na escola? Vamo ver, né? E eu não quis entrar em escola particular, eu... não... quis...eu... falei que [...] Não quis... Eu só fiz o estágio... estágio?!... só fiz prática na escola... na disciplina [prática de ensino]... da faculdade. Fora isso eu não fiz, eu fiz só em fitness, em academia. (transcrição 7, l. 168-174, inserção do autor).

A felicidade pela função conquistada a motivou à descoberta da profissão. Nos primeiros dias de trabalho de campo foi registrada a alegria de estar a ocupar o papel social de professora, em pequenos detalhes: no zelo pelos materiais (de papelaria) que adquiriu para registrar seu planejamento e para organizar suas chamadas, trabalhos de alunos, etc., os quais levava para todas as suas aulas práticas ou teóricas com empolgação em mostrar os materiais e documentos da escola com o seu nome, bem como na iniciativa de adquirir materiais esportivos para a melhor realização das suas aulas e nos diversos momentos de verbalização de planos e projetos inovadores para as suas aulas e para a escola.

O processo de socialização profissional vivido pela professora Celma ao longo dos sete meses de trabalho de campo a conduziu à mudanças no que se refere a sua postura profissional, quer seja em suas aulas quer seja nas relações estabelecidas com os agentes socializadores da escola (professores, equipe gestora e alunos). Nos primeiros registros etnográficos observou-se que a professora vivia um processo de inserção organizacional próximo da repulsão no que tange ao trabalho desenvolvido no âmbito da educação física naquela escola, a exemplo do planejamento minimalista, aulas em caráter de livre recreação ou praticas dirigidas. Frente a estas características observadas o comportamento adotada foi de estruturar um planejamento próprio alinhado as suas crenças e concepções sobre o ensino da disciplina, e de conduzir suas aulas hora pelo método parcial, valorizando a prática e envolvimento efetivos dos alunos, hora pelo método global contanto com momentos de feedback aos alunos e contextualização dos conteúdos trabalhados. O ímpeto de assumir autonomamente a condução do ensino no período de indução profissional foi descrito em pesquisa sobre o processo de formação de professores iniciantes por Nono e Mizukami (2006), em que destacaram que esta postura, ao mesmo tempo que conduz o professor a aprendizagens diversas, o faz conviver com sentimentos por vezes contraditórias em relação à profissão.

No entanto, no decorrer do procedimento etnográfico, mediante registros de campo, ficou caracterizada a mudança de postura profissional da professora Celma em comparação às observadas nos primeiros meses de atuação da professora. As aulas desta professora

começaram a contar com momentos de recreacionismo, sem vinculação com objetivos de ensino intencionalmente definidos. As intervenções nas práticas dirigidas se tornaram puramente gerenciais, e a sua forma de inserção organizacional revelou traços associados a aceitação, uma vez que a professora se aproximou da cultura organizacional característica do grupo de professores de seu convívio. Estes traços evolutivos na carreira também se associam a fatores da vida profissional desta professora, qual seja a sua múltipla atuação profissional: escola, academia e projeto social esportivo, que provocavam desgaste físico e, por vezes, como apontado pela própria professora, mental.

4.1.2.1. Aspectos emocionais

Os primeiros sentimentos experimentados por esta professora estavam associados à descoberta e ao entusiasmo descritos em outras pesquisas na área do desenvolvimento profissional (FOLLE et al 2009; FOLLE; NASCIMENTO, 2008; FARIAS 2000; NEMIÑA; RUSO; MESA, 2009; Huberman, 2000). Nos seus primeiros meses de prática docente ficou evidente a sua alegria, como descrito ao falar da sua primeira aula.

[...] Eu chorei [...] Chorei emocionada. Falando com a turma. Fiquei feliz. Foi minha primeira turma. (transcrição 8, l. 171-174)

Na sua fase de entrada na carreira a professora Celma assumia postos de trabalho que lhe eram agradáveis e conduziam-na a articular as práticas dos diferentes espaço de atuação profissional incidindo em manutenção da motivação para o trabalho nos diferentes ambientes.

A motivação que eu venho das academias (sic!), dos cursos, dos treinamentos que eu to fazendo, eu trago para a escola. É uma coisa engraçada, é... é... E tô muito feliz nesse momento de trabalho, porque todos os meus ambientes de trabalho, graças a Deus! Então, assim, estão motivantes. Estão sempre assim, tão legais, estão muito bons, estão... e eu tô conseguindo ter uma troca. A troca daqui que eu tenho com o quartel, a troca de... fundamentos, informações, procedimentos é excelente! (transcrição 7, l. 70-76)

Este processo de socialização entre as vivências em diferentes contextos pode ser entendida a partir das considerações de Lahire (2002) sobre os diferentes processos de socialização a que os sujeitos estão expostos ao longo da sua trajetória de vida, nos quais “cada sequência de atividade, inscrita em seu meio ambiente, traz a marca daquilo que a produziu [.....], cada ato físico numa situação dada lança suas raízes numa identidade pessoal” (p. 21) dos sujeitos que transitam pelos locais de inserção, neste caso de inserção profissional.

A motivação fomentou nesta professora um processo autossocialização (LÜDKE, 1996), em que se verificou a testagem de propostas pedagógicas oriundas de diferentes espaços de atuação profissional com o objetivo de replicar as experiências de sucesso.

Ao final do trabalho etnográfico foi caracterizado o estado de exaustão física e por conseguinte mental vivido pela professora que acabou por abalar, ao longo do ano letivo, a sua motivação em levar a cabo as rotinas construídas nos meses iniciais de trabalho.

Tenho medo de cair. Tenho medo. Porque até quando eu vou ficar sentindo dor na garganta, e tô brigando, e tô falando? Tô no meu primeiro... não fiz um ano de estado não e já tô acabada assim. (transcrição 12, l. 112-114).

4.1.2.2. Processo de socialização com os alunos

No início da sua atuação profissional na escola a professora foi capaz de estabelecer uma relação com seus alunos de respeito e coleguismo, ganhando a participação efetiva dos

alunos nas suas aulas, que podem ter raízes no processo de socialização profissional vivido no seu núcleo familiar, por ser maioritariamente de professores, o qual será discutido com a dedica profundidade na próxima dimensão de análise (socialização antecipatória).

A relação com os seus alunos nos primeiros meses de aulas era de rigidez com relação ao cumprimento da regras estabelecidas e ao planejamento elaborado para a disciplina. A satisfação quanto a participação dos alunos em suas aulas a levou a considerar o seu trabalho reconhecido, fato ao qual atribuiu importância e que contribuiu para a motivação ao trabalho. Uma das características apontadas pelo modelo de preocupação de professores em relação aos professores iniciantes, é terem as principais preocupações centradas em si mesmos, no que se referem a aceitação das suas propostas pedagógicas por parte dos seus alunos e a respostas positivas com relação ao seu ensino (JANUÁRIO, 1996).

E os pequenos, eles tem muita... eles tem que ser estimulados pra caramba, só eles que me motivam. Quando eu vejo eles falando, e quando...eu tô fazendo a coisa e eles tão prestando a atenção, e tá dando certo, e eles tão me dando a resposta, ganhei o dia! Ganhei o dia! Saio super motivada, querendo contar pros outros o que que aconteceu (transcrição 7, l. 48-52)

A animação para a prática lhe deixava, por vezes, em estado de contemplação e análise sobre as características e personalidade das crianças e jovens, seus alunos.

Lembro-me das crianças agora, lembro de ficar prestando atenção neles jogando, na verdade nem na aula. Na hora que eu parei pra prestar atenção não foi o momento da coordenação, ou como devo dar aula. Eu estava olhando a personalidade de cada um. Eu ficava rindo, assim! Caramba que criança engraçada. Que doideira. Ficava assim só olhando, observando eles, porém em outros aspectos! (transcrição 8, l. 165-170)

O terceiro bimestre da escola em que a professora Celma leciona se configurou como momento conflituoso para o processo de indução profissional em vista do aumento de casos de indisciplina dos alunos, inclusive para além das suas aulas, fato que a aproximou dos demais professores no que se refere ao compartilhamento de críticas direcionadas à direção da escola pela falta de iniciativa de intervenção nestes casos e, ao mesmo tempo, pelo cansaço fruto da acumulação de funções e turmas.

não, é porque... Olha só: eu venho numa boa, mas o meu cansaço do dia seguinte... Então principalmente às terças e quintas. Justamente terça e quinta eu pego várias turmas. (transcrição 16, l. 85-86)

Paradoxalmente, final do trabalho de campo foi observado considerável mudança quanto à motivação da professora no desenvolvimento do seu trabalho, na relação estabelecida com seus alunos em um projeto de gincana que envolveu toda a escola. A turma escolhida pela professora Celma foi uma de suas turmas de 6º ano. Este foi um momento de renovação do entusiasmo para o ensino uma vez que a relação de proximidade e de colaboração estabelecida com os alunos, lhe trouxe reconhecimento profissional por parte dos alunos e de alguns profissionais de apoio da escola em vista de sua dedicação aos alunos e ao trabalho organizado com a turma.

Mas eles ficam ali. [risos] Mas eu acho o maior barato. Aí o inspetor, aquele Antônio, que entrou, novo: 'Só a Cíntia pra agüentar! Só a Cíntia!'

Deu, a gincana deu! Agora, achei que a turma 'Pô, achei legal!' Turma de pequenininho, né? Falei: _ deve ser mais Pequenininho? 5ª série! São novinhos... pô, eles vão com tudo, sabe? Legal! (transcrição 18, l. 195-200)

Os momentos díspares descritos acima, de intenso cansaço e de um período de renovação da motivação para ao trabalho, estão associados a um desajuste no que tange ao equilíbrio pessoal, descrito como de importância para o período de iniciação dos professores

(NONO, 2011; MARCELO GARCIA, 1999) e de conhecimento e controle das suas emoções, exigências inerentes à profissão de um modo geral (ESTRELA, 2010), tendo em vista ser a fase de entrada na carreira um momento de vivências intensas e por vezes contraditórias.

4.1.2.3. Aspectos didáticos-pedagógicos e rotinas de ensino

Observou-se que a sua prática pedagógica sofreu mudanças consideráveis ao longo do trabalho de campo e do ano letivo, passando de uma postura proativa, em que as aulas eram estruturadas, a passividade de intervenções puramente disciplinares e organizativas em que as aulas refletiam a livre recreação.

Assim, inicialmente estruturou um planejamento minimamente sistematizado visando a organização da sua rotina de aula e a garantia da manutenção de um plano único a ser seguido em todas as turmas, centrando sua preocupação sobre a continuidade da rotinização estruturada para as suas aulas, sem considerar as particularidades que cada turma apresenta no que se refere à progressão da aprendizagem para o estabelecimento desta ordenação de aulas teóricas e aulas práticas, diferenças de aprendizagem de sobre o desenvolvimento do seu trabalho (JANUÁRIO, 1996).

É um TOC [transtorno obsessivo compulsivo], gente. Eu tenho um TOC. Por exemplo, ontem eu tava com a minha cabeça assim: 'Caraca, mas eu vou dar aula pra duas turmas e as outras turmas não tiveram aula teórica? Eu vou ficar com uma semana de diferença! Meu Deus, isso vai me matar!' por que na semana que for teórica, na terça eu vou parrelhar, mas na quinta já cabe com... isso pra mim é como se fosse uma confusão mental! Coisa estranha, pode até não ter nada a ver, mas eu acho tudo a ver na minha cabeça, sei lá. Parece que tá torto! (transcrição 10, l. 1-7, inserção do autor)

Januário (1996) resgata o modelo de preocupações dos professores para destacar uma das características dos professores iniciantes que é exatamente centrar suas preocupações de ensino sobre o desenvolvimento do seu trabalho.

No decorrer da sua indução profissional vivencia o cansaço de quem assume vários postos de trabalho, sendo um dos motivos, apresentados como justificativa pela professora no decorrer do trabalho de campo, à mudança de postura no desenvolvimento das suas aulas e ao abandono do planejamento estruturado no início do ano letivo.

C2: (...) Aí eu volto a [avenida] Brasil toda, é mais o can[saço] meu... é mais o cansaço físico... Sabe? Aí, vai, vai pro mental? Entra! Mas é mais assim, passo muito tempo dirigindo segunda, quarta e sexta. Chega na terça e na quinta, pô, caraca, tô arrasada! (transcrição 16, l. 90-92, inserção do autor)

Em pesquisa sobre o percurso profissional de professores de educação física, Farias (2000) destacou que uma das características que marca o professor principiante é o pluri-emprego (p. 61) em função da baixa remuneração e da busca por estabilidade na profissão.

O cansaço vivido pela professora Celma acabou por conduzi-la ao abandono, mesmo que momentâneo, do planejamento construído para os bimestres.

eu acho que o pessoal já tá tomando mais uma postura assim: Já tá terminando tudo, não vou me estressar mais. Eu até falei com eles _ Gente, eu tô com três turmas... eu... eu já não sei pra quem que eu to dando aula, eu já tô fazendo uma coisa que eu pensei nunca fazer: rolar bola. Mas tô rolando bola. (transcrição 19, l. 54-57)

Nas suas primeiras semanas de aula a professora Celma, comprou materiais para registrar o seu planejamento aula a aula, bolas, cones e coletes para o desenvolvimento das suas aulas práticas; preparou textos explicativos para suas aulas teóricas, se colocava de forma ativa na condução do ensino e demonstrava empolgação a cada reconhecimento do trabalho desenvolvido, quer pela comparação que os alunos faziam entre o seu trabalho (de julgamento positivo) e o trabalho desenvolvido pela outra professora de educação física que trabalha no

mesmo turno de aulas (de julgamentos negativos) e ações de carinho dos alunos, quer em função de elogios vindos da direção.

Já no final do trabalho de campo, tomada pelo desgaste ocasionado pelo excesso de trabalho, pelas funções acumuladas (na escola, na academia, e nas funções de professora e coordenadora de projeto esportivo social), atrelados à força das contingências contextuais, seja pelo comportamento dos seus alunos que lhe impõem constância nas suas rotinas de ensino e vigilância ao cumprimento das regras estabelecidas, quer por encontrar na relação com diferentes agentes socializadores alento às suas demandas pessoais, a professora Celma passou a apresentar muitos momentos de abandono dos seus objetivos de ensino para deixar suas aulas transcorrerem como livre recreação.

O processo de socialização a que a professora Celma esteve exposta nos primeiros momentos do trabalho de campo a influenciou à adoção de registros pós interativos como rotinas de monitoramento da sua prática, fruto das relações estabelecidas no âmbito escolar.

Aí falei: _ Pô, vou anotar num papelzinho...falei: __Quer saber de uma coisa? Vou anotar tudo que acontece na aula. Ai lembrei que você faz. Falei: _Pô, o diário! É verdade, vou fazer, vou fazer o diário da aula. Vou anotar tudo que acontece na aula, tudo que eu acho da turma, do aluno tal, que as vezes eu esqueço o nome. Então eu faço essas anotações que aí me prende mais. (transcrição 11, l. 40-44)

No que se refere às estratégias de estruturação do seu planejamento encontrou referências na socialização no seu núcleo familiar, a revelia das diferenças contextuais.

Você quer saber de uma coisa? Vou fazer igual minha irmã faz agora. Ela não fazia, começou a fazer e eu hoje eu ajudava, dá uma ajuda e ela... Ela monta plano de aula, lógico que tem facilidade pra você, né? Mas ela monta assim, direto. Então, pode até mudar, muda alguma coisa, mas já tem. Falei: _ Já vou deixar preparado! Esquemático (transcrição 10, l. 9-10)

No entanto, como já referido, todas as construções realizadas nos primeiros meses de atividade laboral sofreram mudanças, fruto do desgaste físico, mental, e porque não dizer emocional que a professora Celma experimentou intensamente nos sete meses de trabalho de campo. Desta forma as rotinas de ensino construídas nos primeiros meses de trabalho, deram lugar a condutas mais permissivas no que se refere à agenda social dos alunos, pela força deste vetor frente a fragilidade do plano seu de ação (HASTIE; SIEDENTOP, 1999), bem como, simultaneamente, pelo impacto das condições materiais da unidade escolar, que são fortemente sentidas pelos professores em início de carreira (FARIAS, 2000).

4.1.2.4. Contingências de contexto

No início do exercício profissional na escola onde o trabalho de campo foi realizado, a professora Celma buscou contornar as contingências de contexto, materiais, espaciais e organizacionais a partir de iniciativas próprias, personificando-se como responsável pela manutenção de boas condições de trabalho, ao mesmo tempo que denotava distanciamento da organização escolar e das micro políticas⁵ de gestão E, atrelado a este movimento de fomento das condições materiais para o desenvolvimento sua prática, lança mão da estratégia de aprendizagem de ensaio-erro (NUNES, 2002), onde vai testando estratégias de ensino e buscando construir seu repertório pedagógico.

⁵ Avalos (2009) em artigo sobre inserção profissional dos professores destaca a existência de micro políticas nas instituições escolas denotam as formas identitárias do grupo profissional e acaba por influenciar as estratégias de inserção dos professores iniciantes.

Laboratório, é! Soou como se fosse um ano de estágio, laboratório. Tô vendo o que pode, o que não pode, o que dá certo, o que não dá certo. To na esperança de que coloquem as lousas brancas, se colocar lousa branca, eu vou tentar sim comprar um data show, entendeu? Pra cá... eu vou comprar só pra mim! Um data showzinho... (transcrição 20, l. 68-71).

Como já relatado, na sua entrada na carreira docente as questões de falta de material a impulsionavam à aquisição, com recursos pessoais, do que lhe fosse preciso e que, ao mesmo tempo, estivesse ao seu alcance para seguir o planejamento de unidade elaborado. Depois de alguns meses esta iniciativa passou a não ser mais sua prioridade e começou a adotar adaptações ao seu planejamento em função do material que a escola dispunha.

O que eu queria dar agora era vôlei. Vôlei e basquete. Só que não dá [...] por que não tem condições. Assim, nem bola não tem e eu sei que agora não dá pra comprar, entendeu? Então... não deu pra comprar!

Foi a maior coisa por isso mesmo. Por que eu... não tinha mesmo, não tinha como comprar... Falei _ não vai dar. Aí fui fazer essa [...] período de adaptação das atividades, fiz com as duas maiores turmas... (transcrição 19, l. 65-72)

Sobre as questões organizacionais da escola, na evidência de existirem turmas em tempo vago, observou-se que a professora Celma era impelida a controlar os alunos de suas turmas e de outras que a impedia de desenvolver sua aula

É uma turma inteira aqui embaixo. Uma, não, duas. Aí, de vez em quando eu vejo, aliás, semana toda retrasada foi assim, a outra também foi assim. Quando eu vejo, eu tenho 3, 4 turmas na minha aula e eu tô dividindo turma: de um lado, queimado tem várias garotas, tem várias, de uma turma ali, de outra turma aqui e vou juntando tudo. Aí eu sempre fico olhando. Tem dias que não tá chovendo. Teve um dia que tava queimado ali, futebol aqui... futsal aqui, futebol de campo lá e vôlei aqui. E aí o vôlei eu tava fazendo também. (transcrição 19, l. 9-15)

Freitas (2002) afirma que, por si só, a condição de iniciantes dos professores novatos, e a incipiência de sua força para contestar as micro políticas de gestão e organização do ensino particulares à escola, torna-os relegados a assumirem condições adversas de ensino, sem contarem com o devido apoio pedagógico, ou como apresentado no trecho acima, sem a colaboração de pessoas responsáveis pela inspetoria. Esta situação dificilmente se verifica entre professores experientes, os quais impõem as condições mínimas para o desenvolvimento do seu trabalho, a exemplo não assumir duas ou mais turmas por questões de falha gerencial.

4.1.3. Caso 3 - Professor Fernando

Este professor tinha 24 anos, concluiu o curso de licenciatura plena em Educação Física em 2008. Antes de ingressar na formação inicial se aproximou da área pelo gosto pela atividade física, especificamente pela corrida.

No período de formação profissional as experiências de estágio supervisionado ocorreram no âmbito da educação física escolar em parceria com a professora Vânia, também um dos casos desta pesquisa, onde assumiram uma turma de educação infantil em uma escola privada. No decorrer do trabalho de campo seu segundo posto de trabalho era como professor de musculação em uma academia.

Ao se iniciar o trabalho etnográfico o professor contava apenas com um mês de trabalho efetivo na escola estadual. Esta escola está situada em um bairro da zona Oeste do município do Rio de Janeiro. O é caracterizado como de alto índice de violência urbana e onde o poder paralelo se faz presente. Porém a localização da escola é privilegiada por estar próxima ao centro comercial do bairro. Os alunos atendidos nesta escola, em sua maioria,

eram oriundos de sub-bairros dominados pelo poder paralelo, locais de alto índice de violência e periculosidade.

No decorrer do trabalho de campo houve troca da direção da escola, tendo a diretora recém instalada um nível considerável de intervenção gerencial na rotina de funcionamento escolar no que se refere aos casos de indisciplina dos alunos e monitoramento da rotina de trabalho dos professores.

Sua entrada na escola foi rápida e contando com poucas instruções sobre o funcionamento da unidade, de como se organizava a rotina escolar, bem como de quais os conteúdos a educação física naquela escola deveriam ser privilegiados.

A escola onde foi realizado o trabalho de campo não contava com uma quadra, ou espaço razoavelmente hábil para o desenvolvimento de aulas práticas. Este fato fez com que o processo de socialização profissional deste professor diferisse consideravelmente dos processos vividos pelas outras duas professoras, quer por não viver os conflitos oriundos da falta de espaço físico para o desenvolvimento de aulas práticas, quer por não ter que enfrentar o embate com os alunos em aulas práticas nas quais tivesse a oportunidade de se defrontar com os interesses maiores dos alunos. Ao mesmo tempo observou-se que esta mesma situação, de não contar com quadra para aulas práticas, acabou por deixá-lo numa condição relativamente confortável porque pôde trabalhar, sem resistências dos alunos, conteúdos teóricos ligados a área de saúde, os quais estava a se debruçar ao estudo com frequência, dada a natureza de seu outro posto de trabalho.

O professor Fernando teve uma entrada na carreira súbita e sem tempo hábil para um processo de ambientação, bem como para refletir e planejar suas primeiras intervenções pedagógicas. Estava a enfrentar um ambiente estranho com uma rotina ainda não conhecida, o que lhe gerou condições adversas de trabalho, situação que se aproxima a narrada por Bernardi *et. al.* (2009) em investigação com professores em igual fase de desenvolvimento profissional, em que se descreve uma das situações extremas vividas por professores iniciantes de choque com a realidade ao se depararem com condições adversas para o desenvolvimento do trabalho.

No decorrer do trabalho etnográfico foi observado o fato de que, uma vez tendo tomado posse do cargo de professor da rede estadual com a assunção imediata – um dia se apresentou à direção, no outro começou já assumir suas turmas, o professor Fernando manteve um equilíbrio emocional suficiente para lhe garantir sua entrada e permanência de forma menos conflituosa quanto possível, capacidade salientada como fecunda ao professor principiante (NONO, 2011; MARCELO GARCIA, 1999) para que este período do desenvolvimento profissional transcorra de maneira frutífera no que diz respeito à aprendizagem da profissão e à constituição do ser professor.

Todo mundo me recebeu bem, foi complicado porque eu cheguei num dia e no outro já comecei a dar aula, cheguei quarta e quinta estava dando aula, o mais difícil foi a parte de não ter conteúdo, não tem conteúdo pré-determinado você não sabe nem o que vai trabalhar, aí eu peguei com a professora o que ela fazia pra fazer mais ou menos igual.
(transcrição 1, l. 88-91)

O processo de socialização vivido por este professor se deu de forma consciente e com clareza dos objetivos e fins, por meio de uma dinâmica de internalização de crenças e valores característicos do ambiente organizacional, em um processo de integração à cultura da escola e ao grupo de professores para desenvolver seu trabalho de maneira satisfatória (FREITAS, 2002), uma vez que o ambiente de trabalho é pouco familiar aos professores iniciantes (AVALOS, 2009).

O que eu acho estranho é a liberdade que a gente tem no estado. No serviço público. Porque eu tô acostumado desde cedo trabalhando de cartão, horário tudo muito rígido. _Olha o horário, bate na hora certa, tem que ser na hora certa, tem que fazer aquilo,

não pode sentar um minuto, não pode' Na academia, a mesma coisa. _Ólha, não pode encostar na parede não. Se você relaxar, o patrão vai passar, não vai gostar... O aluno tá te chamando, você tem que atender rápido, não sei o que. Aí entrei no serviço público, é diferente! Entendeu? Tudo mais tranqüilo... Aí, até às vezes me vejo cobrando muito [...] (transcrição 2, l. 394-402).

O processo de inserção profissional deste professor pode ser caracterizado, a partir do que foi coletado no trabalho de campo, tendo proximidade ao que Nemiña; Ruso; Mesa (2009) e Stroot; Ko (2006) caracterizaram como ajuste estratégico, pois procurou romper, mesmo que pontualmente, com as rotinizações seguidas pela maioria dos professores, mantendo consonância com a sua concepção de conduta profissional.

Aqui eu acho que a cobrança é menor, na parte de Direção. Você era acostumado com mãe que cobrava as coisas, avó que cobrava. Eu não me sinto bem fazendo as coisas de qualquer maneira, então eu tento montar aula, chegar na hora certa, sair na hora certa, mas eu vejo que tem gente que não liga pra isso, tem gente que na primeira oportunidade mete o pé. (transcrição 1, l. 80-85)

A partir dos registros de campo foi possível caracterizar que o professor passou por um processo de socialização intitulado por Dubar (2005) como “construção social da realidade”, em que, de forma consciente, e em caráter descontínuo, o sujeito constrói, desconstrói e reconstrói identidades sociais atreladas aos diferentes espaços sociais de inserção. Para o processo dialético de construção de identidades o professor lançou mão da estratégia de aprendizagem de autossocialização, numa dinâmica de testar possibilidades de métodos avaliativos até culminar com o que é disseminado pelo grupo de professores da escola.

Assim, foi observado que ao longo do desenvolvimento da pesquisa, o professor Fernando construiu formas identitárias características do grupo escolar, bem como um “*saber legítimo*” (p. 129). Este se traduz desde o vocabulário utilizado em diferentes situações, a exemplo dos termos utilizados no trato com os alunos, à incorporação de construções preestabelecidas, “receitas” (p. 129), que conduzem às ações, como foi o caso das mudanças sofridas no âmbito das estratégias de avaliação que o professor Fernando utilizou no decorrer dos bimestres. Este processo de aprendizagem foi construído pelo professor Fernando a partir da estratégia de ensaio-erro (NUNES, 2002), em que foi conduzindo testagens no que se refere ao processo avaliativo até culminar na forma que é disseminada entre um grupo de professores da unidade de inserção de gerar menos trabalho para si mesmo no momento de correções e atribuições de notas.

[...] Tento mudar, mas.... Aí num dá certo também, você tenta de novo, não dá certo também....., entendeu? A primeira foi essa de por a prova meio a meio, num dá certo que eles chutam, aí sem saber, eles tiram uma nota legal. Então vou fazer tudo discursiva. Aí eles, tiraram todo mundo, quase, todo mundo zero. Aí o que que eu vou fazer, vou forçar eles a estudar, na verdade, não forçou eles a estudarem. [...] cagaram e andaram pro zero.. Não ficaram tristes com isso. Múltipla escolha. Como a maior parte deles já fazem. Agora tô entendendo porque. [...] vou ter menos trabalho pra corrigir e a nota deles, pelo menos, é maior. (transcrição 5. l.38-51)

4.1.3.1. Aspectos emocionais

Este professor, no início da sua atuação na escola onde foi conduzido o trabalho de campo, experimentou o sentimento de insegurança no que se refere ao domínio do conteúdo. Como destaca Nono (2011) ao afirmar que os professores novatos, ao iniciarem a carreira, estão ainda em busca de maneiras de transmitir os conteúdos por estarem num processo de

transição de papéis de alunos a professores. Este professor, por dispor da capacidade de controlar e transformar suas emoções, relata que esta insegurança foi momentânea.

Por que quando você tá se formando você pode não saber, mas quando você já está formado você não pode não saber, e isso as vezes me assusta um pouquinho. (transcrição 1, l. 2-23)

Na sua trajetória de indução profissional na educação física escolar ainda vivenciou constante preocupação de não exagerar em intervenções disciplinares pelo fato de, como relatou, ter uma personalidade explosiva.

Eu gosto de ser... da conversa... [se] foge do controle total... Aí depois eu me sinto mal. Falo: ‘_Pô, falei coisas que não devia falar.’ (transcrição 2, l. 151-152, inserção do autor)

Como destacado por Marcelo Garcia (1999) ao citar as considerações de Borko sobre a iniciação ao ensino, este professor vive um período de tensões e aprendizagens intensas em contextos por vezes desconhecidos o que lhe impõe buscar relativo equilíbrio pessoal.

é uma coisa...é uma briga inteira. As vezes eu penso assim: _ pô! Vou ser disciplinador! Para Beto..de tocar violão... dentro de sala, falar palavrão. Toda vez que eu ouço palavrão meu ouvido faz tipo campanha: benhen!! Mas aí pego as vezes: _ esse cara não vai valer a pena! Mas aí eu fico na minha. Mas aí será que é certo..não corrigir?.....Só Deus dirá! (transcrição 3, l: 202-204)

Denota também viver os dilemas do início da carreira (cansaço por assumir mais de um posto de trabalho), mas ao mesmo tempo a satisfação pela conquista de uma posição na profissão (FARIAS, 2000).

Por que, na verdade, à vezes dá preguiça, às vezes você... _ Puxa trabalhei, igual aqui. Trabalhei a semana toda aqui, caraca, tô o dia todo... Mas..... briguei tanto pra isso, pedi a Deus tanto para estar aqui..... (transcrição 2, l: 246-247)

Em suas aulas, foi observado diversos casos de indisciplina por parte dos alunos, o que o fez vivenciar intenso nervosismo, associado aos traços de sua personalidade.

Ái sai tudo! Fico bufando, fico nervoso. Ái que é o perigo. Se tiver que dar zero ali, eu dou zero. Para voltar atrás fica difícil! Quer botar fora de sala, bota fora de sala. Não!...ai eu me seguro mais? Não! calma!! (transcrição 3, 133-136)

Mas estressa, pô! Ficar o tempo todo enchendo o saco! [...] Botava no quadro, reclamava da letra, ditava, reclamava que tava ditando....Ái é isso, e isso, e isso, e isso, e isso, ai pronto! Ái, quando extrapola, extravasa, já era! (transcrição 3, l. 128-131)

O professor encontra equilíbrio emocional num processo íntimo de concentração e em vivências tidas em outros espaços.

é... eu tava no quadro ali: nanana... cantarolando comigo, tranquilo [...] concentrei na letra, por isso ficou mais bonita, momento de fuga, assim: se eu ficar aqui prestando atenção no que eles tão falando, cantando, eu vou me estressar. Aí viu prestar atenção na letra, vou fazer a letra mais desenhada... Reparei no quadro que tem vários quadradinhos, dá pra você..começar a letra sempre na mesma linha..ai eu fiquei reparando nisso.... né? [...] Ah! Ajuda. A minha religião acho que me tornou um cara calmo, já era calmo, a religião me deixou mais tranquilo. (transcrição 3, l: 253-264, inserção do autor)

Lahire (2002) considera que as vivências em que somos expostos, nos diferentes espaços sociais, e neste se inclui associações religiosas, não se acumulam de maneira simples ou contínua, mas que coexistem na construção do ser social e acaba por torná-lo plural e por influenciar outros contextos que não as constituíram.

4.1.3.2. Processo de socialização com os alunos

Logo nas primeiras semanas de docência, suas aulas contavam com diversas intervenções disciplinares severas no que se refere a forma e ao conteúdo da comunicação verbal, mas, aos poucos, por força do processo de ambientação ao convívio com os alunos e pela segurança esta promove, o professor Fernando começou a substituir estas intervenções pelo diálogo.

Pra eles sentirem que eu não tô gostando, mas...não chega ao ponto de explodir não... porque eu nervoso.. .eu não gosto de me ver nervoso...aí eu começo a dar patada, fora...entendeu? Aí fica tudo muito assim, muito automático: me responde sai de sala, vocês dois tão com zero porque não sei o que...aí pode tomar atitudes drástica, e que depois eu tenho que voltar atrás em alguma?! E aí eu ficou calmo, "relex"! (transcrição 3, l: 62-66).

A indisciplina dos alunos lhe causa momentos de intensa reflexão, o que caracteriza um processo de socialização com os alunos conflituosos, e que lhe exige equilíbrio emocional para se manter na profissão (MARCELO; MAYOR; MURILLO, 2009). Este processo conduz o professor a uma forma de aprendizagem em que assimila e discrimina mecanismos de ação voltados para o controle e organização da classe, pois demonstra discernir quando intervir ou não, e de que forma intervir. É importante ressaltar que isto significa um avanço na direção da expertise na medida em que o professor procura adequar suas ações às demandas do contexto considerando também, neste caso, a manutenção do clima afetivo em classe.

É, mas se não desse...não sei se eu desgosto não! Acho que poderia ser mais prazeroso...Mas eu tô aprendendo a lidar, entendeu? (transcrição 3, l. 193-198)

Observou-se ao final do trabalho etnográfico que a relação estabelecida entre o professor e os alunos, de um modo geral, se conduziu de maneira satisfatória por encontrar na sua personalidade e em outras experiências profissionais características pessoais que contribuíram ao fomento de um ambiente favorável a condução de suas aulas.

lidar com pessoas. Eu acho até que eu sou bom nisso.....[e na escola..].... tentar educar mesmo. Ainda mais quando eu tô passando matéria. Igual uma turma que eu brigava quando eles não davam bom dia quando entravam. Agora já criam o hábito. Já entram até animados: _ Bom dia, professor! (transcrição 2, l. 327-334 inserção do autor)

4.1.3.3. Aspectos didáticos –pedagógicos e rotinas de ensino

Para o professor Fernando esta dimensão do seu trabalho na perspectiva do processo de socialização à profissão se diferencia das outras professoras, pois na escola onde leciona não há quadra, ou outro espaço para as aulas práticas de educação física. Como afirma Stroot e Ko (2006) o processo de socialização de professores de educação física se difere das demais licenciaturas por sofrer influência de diferentes esportes, da cultura organizacional da educação básica e do senso comum. No que se refere a este professor não se verifica a influência no âmbito dos esportes ou do senso comum à profissão, mas, em contrapartida, a condução de suas aulas foi impactada pela cultura organizacional da escola para a disciplina, pois desde o seu primeiro dia na escola lhe foi indicado que as aulas da disciplina eram teóricas. Neste sentido as condições lhe causaram o choque com a realidade, como referido por Pena e Guilardi (2009) em que o choque com a realidade está associado ao processo de socialização com a cultura escolar.

E eu esperava, na prática, quando eu chegar, a escola vai ter quadra, vai ser bola, bola, bola. Aí cheguei na escola, e não tinha quadra. Pra mim tá sendo bom porque eu achava que só dar futebol e vôlei não ia ser nada de produtivo também. Jogar bola, aprende na rua, aprende em casa. [...]. Acho que ia ser mais difícil. [...]

porque eu ia ter que convencer a não só jogar futebol, por que todos os amigos que eu converso, é um problema e eu não ia conseguir passar essa parte teórica que é importante. (Transcrição 2, L: 178-191)

Verificou-se que, passado o confronto com uma realidade, a priori adversa, a adaptação do professor a cultura escolar para a disciplina foi consideravelmente confortável no que se refere aos conteúdos a serem trabalhos. Pelo fato de ter que conduzir aulas apenas teóricas pôde valorizar as áreas de saúde e anatomia, conteúdos aos quais era mais afeto em vista da natureza de sua atuação profissional em academia, e por considerar estar trabalhando conteúdos genuinamente novos com os alunos.

porque o conhecimento do esporte... ainda mais no Brasil, é muito... acho que tem muito isso, já deles... conhecimento que eles já trazem de casa pra escola, eles já sabem ... muito mais do que eu, é jogar futebol. O máximo que eu tenho que passar pra eles é regra. Ou talvez um esporte diferente, um... um tênis, se tiver condição. Eu acho que não tem muito o que aprender, acho que eles já sabem muita coisa. Mas essa parte que eu tô ensinando, a maior parte não conhecem. (transcrição 2, l: 193-199).

No planejamento de suas aulas viveu, assim como os outros professores que participaram desta investigação, o processo de aprendizagem do exercício profissional, da constituição do ser professor por meio de ensaio-erro (NUNES, 2002) ou como apresenta Lüdke (1996) auto socialização, em que os conteúdos a serem trabalhados, bem como a metodologia a ser adotada são fruto de ensaios, testagens, empíricas realizadas aula após aula estando atento as que lhe renderem eficácia no trato com os alunos e satisfação pessoal nas respostas obtidas.

..... na verdade, eu tenho mais uns parâmetros, assim, não quero chegar nem lá embaixo, nas aulas que eu não gostava, mas também não me vejo ainda no nível dos que eu gostava muito... Quero fazer um meio termo do que eu posso e do que eu não quero ser de jeito nenhum. Por que se a gente relaxar, a gente acaba fazendo o que a gente não quer [...] professor cosseba, de chegar e assim 'ah, não vou fazer nada hoje...' " (transcrição 2, l. 237-244)

Este movimento de construção da prática pedagógica a partir de vivências cotidianas, em que práticas positivas são incluídas no seu repertório a fim de serem replicadas em outras situações pedagógicas, produzindo novas aprendizagens a cada novo dilema que encontra alternativa plausíveis foi verificado em pesquisa conduzida por Aguiar, Rotelli, Petroni e Terra (2005), sobre as principais dificuldades enfrentadas por professores principiantes.

O processo de estabelecimento de rotinas de ensino deste professor na sua entrada na carreira seguiu a dinâmica de autossocialização (LÜDKE, 1996), em que a cada aula, e para cada turma, ele vai tecendo suas estratégias de condução do ensino e de condutas profissionais com o objetivo de controlar os alunos.

eu já vou vendo que... Tipo, naquela turma isso não vai adiantar... Mas isso tudo é... sem pensar... [...] não pensando antecipadamente, eu penso na hora. _Não, se eu encarar aquela turma, e tiver aqueles alunos, eu....que que eu vou fazer!_, eu sei lá. Eu posso no final da aula quiser [sic!] explodir, eu posso na hora querer brincar com eles, ou posso na hora quere dar zero pra todo mundo. (transcrição 3, l. 81-86)

Assim, como as professoras investigadas, e em consonância com o modelo de preocupação dos professores descrito por (FULLER, 1969; FULLER e BOWN, 1975 apud STROOT; KO, 2006 e JANUÁRIO, 1996), as suas principais preocupações estão centradas no desenvolvimento satisfatório do seu trabalho e em manter uma relação positiva com os alunos.

porque você acaba sendo mediador. Porque se você fizer alguma coisa errada, você as vezes destrói a sua aula....As vezes você dá um esporro muito grande, e ai depois como

...você vai ser aquele cara simpático? Se você quer passar a imagem...de...ser cole...amigo deles...de ajudar. Se, então, você é o cara que esculacha as vezes? Ai você fica meio naquela: _ até que ponto...é..... ser amigo..não é brigar? É errado relevar tudo? O mais difícil é isso....Assim..eu acho pela minha consciência. As vezes eu olho assim: poxa! tá demais! Ai eu ... [.....] é pessoal (transcrição 3. l. 231-238)

Segundo Junior (2009) os professores iniciantes encontram dificuldades no que diz respeito à interação com os alunos, por questões associadas ao amadurecimento e à falta de experiência. Para o professor Fernando este fato também se verificou, mas, no decorrer da suas aulas, acabou por promover mudanças na sua na concepção sobre a função do professor no processo ensino aprendizagem, afirmando que o professor deve ser um educador. Esta dinâmica de mudança de concepção sofre influencia do contexto da turma a qual o professor se inseriu que, para este professor, como foi observado no trabalho de campo, é comum a outros professores da escola, turmas agitadas e com vários casos de indisciplinas que por vezes não são controlados em sala de aula.

Primeiro eu tinha uma consciência do que eu acho que eu sou na sala: mediador! [.....] do conflito... que existe o tempo todo em sala de aula. Um zoando o outro, um brigando com o outro, um que quer... não quer nada, um que quer sair de sala, o outro que quer estudar. Eu venho tentando mediar pra que o ambiente fique um ambiente...de vida! Né? Não seja o caos total! [...] acho que o papel seria mais da gente ser um.....educador! mas a gente tá sendo vencido, assim... passando do educador pro mediador... a gente já tão (sic!) tá mudando o aluno, a gente tá fazendo com que ele... seja menos... como é a palavra?.....que ele se comporte! Que ele seja menos pior do que ele é aqui fora. Mas no... educação no sentido de mudar... os hábitos dele...não mais! (transcrição 4, l. 26-42).

Para o professor Fernando o processo de aprendizagem da profissão⁶, transcorreu de forma consciente

(...) Acho que com o tempo vai entrando experiência, vou saber qual tática adotar. Agora tudo a cada dia, se você perceber, tá sendo uma coisa diferente! Hoje troquei aluno de sala, [...] então, mesmo inconsciente eu vou testando as coisas: _ e!! isso funciona, isso não funciona, isso piora. Isso ao invés de isolar o aluno, amplia a bagunça pros locais que não tinha. [.....] eu vou fazendo as coisas, o que vai dando certo eu pego pra mim, o que deu errado!... (transcrição 4, l: 88-98).

Como resultado das observações realizadas no decorrer do trabalho de campo a consciência sobre o processo em que esteve a conduzir está ligada aos traços da personalidade deste professor, quais sejam: a diretividade no encaminhamento dos problemas enfrentados, a estabilidade emocional que mostrou ter frente aos casos extremos, principalmente referentes ao trato com os alunos, e a objetividade com que conduziu o seu trabalho.

4.1.3.4. Contingentes contextuais

No que se refere a esta categoria, foi observado que o professor viveu o choque com a realidade na dimensão contextual relativamente às condições espaciais e normas de funcionamento da escola, haja vista não ter quadra para o desenvolvimento de aulas práticas, e perceber a gestão escolar mediante normas frouxas e sem rigor. No decorrer no trabalho de campo a equipe gestora foi substituída e a nova equipe de direção da escola adotou normas de

⁶ Nono; Mizukami (2006); Marcelo; Mayor; Murillo (2009) afirmam que este processo é característico do período de indução profissional, e se apresenta como um momento de consolidação de valores, condutas e comportamentos sobre a profissão com vistas a construção de rotinas de ensino.

rotinas mais rígidas no que diz respeito aos horários de aula, entrega de documentos, participação em projetos escolares e presença nos conselhos de classe.

As questões acima associadas aos contingentes contextuais coincidem com algumas das categorias descritas anteriormente, relativamente aos excertos apresentados. Neste sentido se faz necessário que sejam aqui replicadas com vistas a melhor compreensão do que foi exposto sobre esta categoria.

A primeira diz respeito a questão do espaço devido às aulas de educação física, que no início do exercício profissional do professor Fernando se configurou como um fator contingencial ao seu trabalho.

E eu esperava, na prática, quando eu chegar, a escola vai ter quadra, vai ser bola, bola, bola. Aí cheguei na escola, e não tinha quadra. (transcrição, (Transcrição 2, L: 178-179)

Mas, no decorrer das suas aulas o professor percebeu que esta condição contextual lhe foi proveitosa por poder desenvolver conteúdos que lhes são caros e que estão no conjunto do seu domínio cognitivo.

Pra mim tá sendo bom, por que eu achava que só dar futebol e vôlei não ia ser nada de produtivo também. Jogar bola, aprende na rua, aprende em casa. [...] Acho que ia ser mais difícil. [...]

porque eu ia ter que convencer a não só jogar futebol, por que todos os amigos que eu converso, é um problema e eu não ia conseguir passar essa parte teórica que é importante. (Transcrição 2, L: 178-191).

Nas conversas registradas nas notas de campo, fruto do acompanhamento etnográfico, o professor Fernando relatou que as principais dificuldades enfrentadas no início de carreira centraram-se em ter que estruturar seu planejamento sem ter diretrizes curriculares a serem seguidas. Nas trocas de experiências com os pares, em que socializaram vivências em contextos escolares extremos, em que estiveram expostos a violência a violência urbana, o professor afirmou considerar estar em um contexto escolar privilegiado, sem grandes problemas sociais ou organizacionais, onde encontra condições confortáveis para o desenvolvimento do seu trabalho em comparação aos casos relatos por seus colegas. A partir dos casos extremos que os seus colegas apresentaram nos vários momentos de trocas em conversas avaliou ter tido uma entrada na carreira confortável em comparação a outros professores do seu núcleo de amizade que vivem o mesmo momento na carreira.

4.2. Socialização Antecipatória

Nesta dimensão de análise serão descritos os processos de socialização no campo da Educação Física que antecederam ao ingresso na formação inicial. Três categorias serão pormenorizadas na apresentação dos resultados para cada um dos professores.

A primeira diz respeito à influência da socialização antecipatória para a escolha da educação física e apontará, caso a caso, as vivências oriundas do período de escolarização básica dos professores que os conduziram a escolha pela profissão relativamente aos ambientes de convívio e a relações estabelecidas com pessoas que se configuraram como agentes socializadores.

A segunda representa as influências deste processo de socialização para o estabelecimento de rotinas de ensino que serão caracterizadas a partir das associações apontadas conscientemente pelos professores, bem como fruto das observações realizadas no decorrer do trabalho de campo. Estas rotinas referem-se aos comportamentos de ensino, sejam na relação professor aluno, na seleção de conteúdos ou no estabelecimento de normatizações quanto à organização das tarefas docentes.

Por fim, serão destacadas as bases as quais Carvalho (1996) descreve como *certificação subjetiva* para a opção profissional, apresentada neste documento sob o título de sentimento vocacional. Esta abarcará as percepções sobre si e competências associadas ao exercício profissional, anteriores a formação inicial.

4.2.1. Caso 1 – Professora Vânia

A professora Vânia passou por um processo de socialização antecipatória marcante e mais fortemente no âmbito da prática esportiva. Sua trajetória de vida foi permeada pela vivência positiva em esportes coletivos (vôlei e handebol), quer como atleta amadora, quer em atividades escolares. Estas vivências deixaram marcas que foram caracterizadas no trabalho de campo, no que se refere às mudanças percebidas no desenvolvimento dos conteúdos, se comparado as aulas do desporto que teve maior vivência e as aulas dos demais desportos, e em relação ao impacto sofrido pela professora em função da falta de envolvimento ativo dos alunos em suas aulas práticas.

4.2.1.1. Influências para a escolha da profissão

Uma das principais influências na escolha da formação inicial em educação física ainda no ensino básico se refere ao seu envolvimento na prática esportiva.

Ah! Influeciaram...acho que influenciaram. É o que te falei...quando eu dançava eu queria ser professora de balé... aí depois que eu saí da dança..e fui jogar handebol... queria ser professora daquilo ali... eu queria fazer aquilo ali.. (transcrição 9, l.l 203-205)

Esta fala corrobora a literatura no que se refere as influências destacadas pelos professores e professorandos, assinalando que a prática esportiva os conduziram à escolha da educação física para a sua profissionalização, como destacam Carvalho (1996) e Stroot e Wiliamson (1993).

Outra questão que se associa a escolha da educação física enquanto profissão atrelada a pratica de esporte, refere-se a possibilidade de continuidade de inserção no mundo desportivo.

Assim, eu falei: _ bom já que eu não posso atuar... eu vou dirigir, né?... aquela coisa... Mas eu acho que eu faria de qualquer forma, mesmo se... eu tivesse seguido carreira de atleta... um dia eu iria me aposentar e faria educação física do mesmo jeito... (transcrição 7, l. 212-214)

Carvalho (1996) acrescenta ainda que a motivação para a opção pela educação física enquanto profissão se assenta na possibilidade de ascensão a treinador, como demonstra a professora na fala acima transcrita. Nestes casos, argumenta Carvalho, os professores são orientados para a performance e as principais influências são seus antigos treinadores e professores de educação física.

As vivências práticas também são fontes de influências à procura pela formação em educação física, como destaca a professora Vânia ao responder a questão de quais foram as vivências da sua trajetória de vida que a fizeram procurar a área

Ah! muita coisa... o fato de eu ter dançado muitos anos... o fato de eu ter jogado, ter sido quase uma atleta... (transcrição 7. l: 67-68)

A relação estabelecida com treinados, professores, enquanto agentes socializadores, também fazem parte das lembranças que influenciaram a escolha da profissão e se configuram como elementos importantes deste processo de socialização antecipatória.

uma que eu tinha bastante, foi até que na... na minha formatura... ela [se referindo a sua professora de educação física] que... me entregou o diploma, aquele canudo né que não é diploma, ela que me entregou. Por já saber que eu queria fazer educação física... e todo mundo sabia, aí ela que me entregou e tal, foi bonitinho... e ela me deu aula... ela me...eu não lembro exatamente, não sei se ela chegou a me dar aula desde criança!... mas ela... ela entrou na escola no mesmo ano que eu entrei... 90? 90... mesmo ano que eu entrei, em 90... para trabalhar. E aí a gente sempre se conheceu desde sempre... Porque ela ensaiava... porque ela ensaiava... pra dança, abertura de olimpíadas, não sei o que... dias das mães, essas coisinhas ela sempre ensaiou a gente, ela mais um professor. E...e ela foi minha professora de educação física no ensino médio, então assim... a gente sempre então parou pra bater papo, conversava (transcrição 8, l. 31-40, inserção do autor)

A proximidade com profissionais da profissão, reforçou a vontade de pertencimento ao grupo profissional e deflagrou um processo de socialização fortemente estabelecido que a conduziu a uma passagem confortável pelo período de submissão a concursos seletivos à formação inicial, momento da vida dos jovens em que muitos vivem conflitos internos por estarem pressionados a decidirem o seu futuro profissional (SANTOS, 2005).

4.2.1.2. Influências para o estabelecimento de rotinas de ensino

Os relatos da professora Vânia sobre a influência do processo de socialização antecipatória são pontuais no que se referem a rotinas de ensino alinhadas com a natureza da relação estabelecida com os seus alunos.

Quero poder ter um papo com os alunos porque eu sempre gostei disso quando eu era, quando eu estudava. (transcrição 16, 28-29)

A professora também afirmou ter como referência do seu período de escolarização a normatização para gerenciamento da frequência dos alunos as aulas.

[...] foi, e a questão era que eles teriam direito a... que eu vim de um exemplo assim, tanto da universidade quanto da minha escola que 'o aluno tem direito a uma dispensa por mês. (transcrição 16, l: 124-125)

Verificou-se no trabalho de campo que esta professora teve, em seu processo de socialização antecipatória, condições sociais descritas na *teoria do habitus* de Pierre Bourdieu imbricadas nas considerações de Lahire (2002) sobre o processo de socialização como produtor de esquemas de ação e de sujeitos plurais no que se refere aos determinantes da ação associados, especificamente nesta questão, a uma concepção de escola que é avessa a situação vivida na sua indução profissional.

Vânia estudou toda a sua educação básica numa mesma instituição de ensino privada, nela construiu e fortaleceu laços que mantêm até os dias de hoje. Nestas condições, os esquemas de ação ou hábitos construídos durante os diversos processos de socialização vividos por ela na unidade escolar encontraram, no decorrer da sua trajetória de vida, as condições objetivas ou estruturas homólogas para perpetuá-los (DUBAR, 2005), sem que fossem conduzidos a situações que lhes parecessem contraditórias. Contextualizando para a temática de pesquisa, Vânia viveu em sua escolarização experiências no âmbito da educação física em que contava, no que se refere ao desenvolvimento das aulas, com o envolvimento e com a prática efetiva dos alunos. Esta visão sobre a disciplina não sofreu mudanças drásticas no decorrer do seu processo de socialização antecipatória. Ao ingressar na escola pública não

encontrou condições objetivas homólogas sobre as quais construir seus esquemas de ação⁷. Na unidade escolar de ensino público, a professora não encontrou um ambiente em que os alunos tivessem a cultura da prática efetiva nas aulas de educação física. Nestas condições, os hábitos construídos no decorrer da sua trajetória de vida são submetidos a um processo de reestruturação, conduzindo-a, por vezes, a atitudes contraditórias.

Estas contradições foram observadas ao confrontar a sua concepção de ensino declarada com a sua prática efetiva na escola, em que afirmava, quando se colocava a falar das suas vivências progressas, pensar conduzir sua prática de forma proativa, concepção que não se traduzia na prática por não encontrar condições contextuais para tal.

4.2.1.3. Sentimento vocacional

Durante sua trajetória na educação básica a professora Vânia, por ser muito próxima aos seus professores de educação física na educação básica e por praticar o esporte em caráter extracurricular para além da escola, vivenciou em diversos momentos a assunção da figura de monitora para os alunos das séries inferiores as suas. Nestes momentos, em que se via na posição de condutora do processo de aprendizagem esportiva, sentia estar a vontade e a gostar de estar a desempenhar o papel de professorinha, como narra.

assim... ai você acaba ensinando né? Se torna o professorinho daquele grupinho... eu adorava, gostava, achava que eu era... a superior... sabia um pouquinho mais... que algum... era legal... sempre gostei.. (transcrição 7, l. 146-148)

Em momentos de reflexão sobre qual profissão seguiria, já no ensino médio, disse ter conseguido associar suas características pessoais às “*tipificações relativas*” à profissão (CARVALHO, 1996, p. 42), condição descrita por este autor como de certificação subjetiva à escolha da carreira.

[...] e na educação física, na palestra de educação física que teve, eu pude ver áreas que eu poderia atuar, mas não foi uma busca minha foi... foi uma coisa que me foi apresentada e que eu gostei... foi mais assim... então eu falei bom, mais uma coisa... mais certeza ainda de que é isso que eu quero fazer. (transcrição 7, l. 90-93)

As duas situações descritas acima demonstram que a professora sentia ter vocação para a profissão, o que era percebida por colegas do período de escolarização.

Ah! Lembro assim de amigos falando...Ah! nunca imaginei a [Vânia] fazendo qualquer outra coisa, tinha que ser isso mesmo. (transcrição 10, l. 53-54, inserção do autor para manter o anonimato da professora)

4.2.2. Caso 2 – Professora Celma

Filha de professora, Celma teve em seu processo de socialização antecipatória frutuosa vivências quer em relação à profissão docente em geral, quer em relação à profissão na educação física. Seu processo de socialização antecipatória no que se refere a educação física foi multidimensional, pois contou com referências familiares e esportivas.

⁷ Bernard Lahire (2002) considera que “*Os repertórios de esquemas de ação (de hábitos) são conjuntos de sínteses de experiências sociais que foram construídas/incorporadas durante a socialização anterior nos âmbitos sociais limitados/delimitados, e aquilo que cada ator adquire progressivamente e mais ou menos completamente são tanto hábitos como sentidos da pertença contextual (relativa) de terem sido postos em prática.*” (p. 37).

4.2.2.1. Influências para a escolha da profissão

Muitas foram as influências descritas pela professora para a sua opção pela carreira, que vão desde influências familiares, escolares e no âmbito da prática esportiva.

O seu núcleo familiar, na maioria de professores, lhe rendeu diferentes vivências no meio escolar.

Ah! Tenho, todos são professores exceto meu pai. Até as pessoas que entraram na família são, irmão, irmã... nanan... todo mundo é professor. Irmã, mãe, cunhado, madrinha, tios todo mundo é professor. Então a lembrança, de... da profissão deles é muito forte. [...]

Minha vida toda só dentro da escola, até nas férias minha lembrança é de escola, de livros, de importância... dele falando de educação, do papel do professor. Isso é uma coisa que vivo, vivi o tempo todo e ainda vivo, né? Porque eles ainda são professores... assim de primário até a faculdade. Eu tenho essa experiência de professores na família. (transcrição 1, l. 7-14)

Em caráter especial, as lembranças que tem da convivência com o seu irmão, também professor de educação física, proveu o contato precoce com a profissão.

Ah! Eu via meu irmão super contente, sempre animado, envolvido com música, com atividade de corpo. Eu gosto muito dessa coisa, então assim, isso eu lembro dele bastante, dos amigos, a galera muito bonita, a galera muito feliz, trabalhando. Eu lembro que ele brincava comigo de esqueleto, de desenhar o esqueleto no meu corpo, pra poder estudar. Ele ficava... desenhava: _ esse aqui é o osso tal. Ele usava o meu corpo pra... pra estudar... esse aqui é o osso tal, ficava brincando comigo, fazendo musculação comigo. Movimento tal, tal, e era eu pequenininha, pequena, né? (transcrição 1, l. 77- 84)

Nesta narrativa ganham destaque as impressões sobre a dimensão estética, no que se refere a beleza adjetivada aos estudantes, colegas do seu irmão e à dimensão afetiva, relativamente aos sentimentos de alegria no desenvolvimento das atividades de formação. Estas dimensões se configuraram com atrativos (CARVALHO, 1996) à opção pela educação física.

É flagrante o quanto a vivência nos meandros da profissão conduzidas pelo seu irmão foram determinantes para a construção da sua trajetória de formação profissional.

meu irmão, todo orgulhoso: he!! Tá me seguindo, tipo: somos os haha!!! Da família. É o que minha mãe fala, eu e meu irmão somos muito parecidos, tipo, somos os bambambas, zuando, né? Brincando. Mas, somos os mais dados, a minha irmã é dada mas eu e meu irmão somos os mais dados mesmo de todo mundo. E questão [...] minha irmã é mais retraída por questão mesmo, ela brinca, mas só da família, conhecendo ela. E meu irmão todo orgulhoso, quando ficou sabendo, todo: educação física! Quando então, eu, descobriu que eu era apaixonada pela área militar e educação física ai então ele sente mais bobo ainda, porque eu quero seguir os passos dele: _ ih!! Deixa de ser bobão garoto! Eunheim!! A minha mãe falou: _ tem certeza que você quer ser professora, você sabe disso, você sabe o que você vai passar, você tá...tá certo disso? Certíssima! então tá bom, vai lá. Meu pai também. Tudo... qualquer coisa na vida, meu pai também. [...] ai... ai... é... assim e meu pai em tudo o que eu faço: oh! você decidiu, então tá, a consequência é sua. Lá em casa é tudo assim. (transcrição 5, l. 97-106)

Assim como apresenta Santos (2005) e Nunes (2002) a participação da família na escolha da profissão é fundamental, seja na forma de apoio explícito, seja de forma natural ao estar presente na história de vida dos jovens, como é o caso da professora Celma. Santos (2005) discute, ainda, que os sentimentos de identificação e pertencimento à família conduzem os jovens a suas escolhas e a forma como concebem a profissão.

É porque assim, eu cresci ali, eu aprendi isso. Se eu fizer algo diferente disso, eu sei assim. E eu sei que aquilo é o certo. Você tá trabalhando para aquilo que você foi feito,

para aquilo que você aprendeu. Se eu fizer diferente disso eu tô sendo errada com a sociedade, eu tô fazendo alguma coisa errada. Eu penso assim: ou... tem duas formas de agir, você faz o bem ou você faz o mal. _ Ah! Mas eu não faço nada! Quando você não faz nada você também faz o mal, você ta deixando de plantar. Então eu prefiro plantar... alguma coisa que possa ser responsável lá na frente por um... alguma coisa errada que de repente eu nem tome consciência que eu possa ser responsável. Uma palavra errada. A gente sempre... sempre ouviu... do... dos meus pais, a minha família sempre ali. E eu vejo todo... todos... todos muito preocupados com seus alunos, muito. Não é demagogia ou nada não, todos muito preocupados. (transcrição 3, l. 30-40)

A postura profissional dos seus professores e os sentimentos positivos por eles manifestados ao conduzirem suas aulas, com relevo, mais uma vez, aos aspectos afetivos – a alegria e satisfação diante do ensino, também chamou a atenção da professora ao recordar o período de escolarização básica.

Gostava do estilo da aula, de como era a aula, da postura dos professores, porque não eram professores carrancudos, eram pessoas felizes, né? Tavam feliz dando aula. Poxa! Legal, é uma profissão legal (transcrição 1, l. 7-9)

Outra dimensão que ganha destaque para a caracterização do processo de socialização antecipatória desta professora diz respeito as suas vivências no âmbito da prática esportiva e de atividades físicas, principalmente nas relações sociais estabelecidas nestes ambientes.

[...] mas o meu professor ali estimulando pra eu não desistir, porque eu tava vendo os meus amigos passando de faixa e eu ali com a cinza ainda, sabe? Mas era porque era financeiro e...problema! Mas eu tava ali mandando vê com eles, e chegou uma época que eu ficava assim, e aí Vinícius [professor de judô] ... Vinícius vinha conversar comigo. [...] é..é..hoje a gente se encontra aí direto, vejo, ele fala: _ é! Tu é um talento desperdiçado! que eu não entrei, ele queria porque queria que eu virasse uma judoca, hoje ele fala: _ aí, ta aí competindo, tava aí dando aula. Eu te falei que você ia virar professora de educação física. Ele falava isso... ele falava que eu ia virar professora de educação física. Ele ria muito, ele ria muito comigo. (transcrição 5, l. 254-265)

Nas interações estabelecidas recebia incentivo ao investimento na profissão.

[...] as professoras, a professora de ginástica, essa que eu falei, que eu era pequenininha, que me levava na sala de musculação, era pequenininha mesmo, ela também falava pro meu irmão: _ essa menina vai virar professora de educação física, hein! (transcrição 5, l. 267-269)

A professora Celma passou por um processo de socialização antecipatória sob bases sólidas e multidimensionais, em diferentes espaços sociais, que influenciaram desde a escolha pela profissão, a representação do que seria o exercício profissional.

4.2.2.2. Influências para o estabelecimento de rotinas de ensino

Ao se referir à relação estabelecida com seus antigos mestres verifica-se que as vivências oriundas desta relação lhe rendeu construções de estratégias para o estabelecimento da relação professor-aluno.

eles eram...eles sabiam, eles tinham autoridade porque sabiam o que era democracia, de... você... conseguiu entender? Eles tinham autoridade na turma, eles tinham voz na turma! Eu não acedi... não acredito o professor chegar e a turma mandar na aula do professor! É o professor que é mesmo o professor. [...] eles tinham presença, eles chegavam os alunos sabiam, e faz e tá ouvindo, se não, tá!, ele se faz ouvir. Mas eram professores que você chegar, por mais que chamassem a atenção ou fossem rígidos, você podia chegar, você podia conversar, eles eram flexíveis. Eram autoritários, eram! Mas eram flexíveis. (transcrição 6, l. 137-143)

[...] ah! Tiveram [influência], porque se mostraram (sic!) um bom trabalho, gostava das aulas, tiveram com certeza influência. (transcrição 6, l. 158-159, inserção do autor)

As rotinas incorporadas no processo de socialização e incorporação de um habitus profissional (PERRENOUD, 2001), entendidos como um conjunto de esquemas de ação, de saberes procedimentais característicos da profissão, transpareceram na fala da professora ao se referir às lembranças que tem de seu antigo professor de educação física.

Influencia hoje, da forma como conduziam a aula, estruturavam, preparava... Assim: faz chamada na sala depois desce. Como eu ti falei eu tive experiência, mas eu senti, se eu fizesse chamada na quadra, tua voz.....ia se matar pra ficarem ti chamando na quadra. Faz chamada no início, faz chamada no final, junta a turma. Avisa que são 2 tempos. Pô ai o aluno vai vir, chega na conversa, faz o que ti...

eu observava que o professor sempre fazia chamada em sala. Né? E ai teve uma vez, o Marcelo [seu professor de educação física] falou: _ é melhor fazer em sala do que em quadra, porque eu não vou ficar gritando com vocês em sala... eu falei: _ pô! Ele vai ficar gritando, porque é difícil, então é melhor ficar em sala mesmo esperando ele, _e seu eu ficar em zip (Sic!) silencio a gente vai pra educação física mais rápido_. Hoje o que eu falo: oh! Enquanto vocês não pararem, a gente não desce! (transcrição 6, l. 159-169, inserção do autor)

De um modo geral as rotinas estabelecidas pela professora ao iniciar a carreira tem bases não só nas lembranças positivas das suas aulas de educação física e de seus professores, mas também nas várias lembranças que tem da rotina de trabalho do professor com quem conviveu no âmbito familiar.

4.2.2.3. Sentimento vocacional

No que se refere a dimensão vocacional, apresentada por Carvalho (1996) como certificação subjetiva, no que diz respeito à professora, a autopercepção vocacional fica evidente na percepção pessoal de competências e desejos que se associam ao estereótipo da profissão.

[...] lembro... lembro disso. e... porque eu fazia. Tu vê criança pequena coordenada, eu chego e me emocionar assim. É... criança coordenada, eu sempre fui muito coordenada. E eu lembro deles falarem isso e aí o meu irmão ficar todo bobo, de eu brincar assim, eu gosto. De lembrar, e eu tô lembrando isso, e eu sou difícil de lembrar coisas de infância. Eu tô lembrando de coisas assim, agora... reforçando, eu to lembrando. E maneiro assim. E eu lembro da academia, academia power, assim, a gente subia a professora brincava. (transcrição 5, l. 271-276)

Outra condição vocacional apresentada pela professora no resgate das suas vivências, se referiu a características subjetivas, pelo gosto pela área de ciências sociais e humanas e por gostar de trabalhar lidando com pessoas.

Tive um problema porque eu gostei da área de humanas.....sou muito questionadora, eu gosto de... certos embates [...] Trabalhar mais com o humano, e parece ser que vai dar mais resultado, me fez optar pela educação física. Eu me senti mais a vontade. (transcrição 1. l. 64-69)

4.2.3. Caso 3 - Professor Fernando

O professor Fernando revelou ter se aproximado da educação física no período de escolarização básica em função de sua relação com a prática de atividade física, mais

especificamente a corrida. Esta aproximação, associada a características pessoais foram as principais fontes destacadas por este professor no seu processo de socialização antecipatória. A relação com o irmão, que ingressou na mesma formação inicial em educação física um ano e meio antes da sua entrada na graduação, lhe rendeu trocas no que se refere ao conteúdo da formação profissional, o que lhe fez ratificar a adequação da opção pela área.

4.2.3.1. Influências para a escolha da profissão

No processo de socialização antecipatória este professor contou com poucos elementos influenciadores, pois diz ter se decidido pela escolha profissional no ensino médio, tendo o seu envolvimento com atividade física, especificamente com a prática da corrida, a vivência no âmbito da educação física que mais lhe chamou a atenção no período de escolarização e a qual se referiu em conversas registradas em notas de campo associadas a escolha da profissão.

Sua opção pela área se deu no decorrer da preparação profissional técnica em outra área.

Descobri que eu não gostava daquilo [eletrônica] no primeiro ano. Fiz três anos, até formar. Quando eu acabei, já feito vestibular, já tinha passado pra Rural. Aí fui direto. Aí larguei de vez! Dei tudo que eu tinha de Eletrônica, ferro de solda, mesa (transcrição 2, l: 312-315,)

E neste processo acompanhava o exercício da profissão pelo convívio com o irmão

meu irmão! Meu irmão entrou antes de mim na faculdade! [...] é. Eu vi o que ele fazia. (transcrição 2, l: 49-51)

Pelos registros em entrevistas, a escolha da profissão pelo professor Fernando está mais fortemente associada às questões pessoais do que a influências exógenas. O seu envolvimento com a prática da atividade física salientou ser um dos fatores à opção pela área.

eu gostaria de estar trabalhando com atividade física. [...] uhum! Na faculdade que eu me tornei educador, antes eu queria ser um treinador. (transcrição 2, l. 213-216)

Carvalho (1996), em estudos que se debruçaram em caracterizar as influências de jovens para a escolha da profissão, destaca que entre as mais citadas está o envolvimento em atividades físicas, tal como relatado pelo professor Fernando como tendo sido uma das principais razões pela escolha da área.

Dentro da dimensão da influencia de relações interpessoais estabelecidas no processo de socialização antecipatória, este professor relembra a proximidade que tinha com de seus professores do ensino médio, relação que o encorajou a não desistir da mudança de área de formação profissional, da área de eletrônica em nível médio à área de educação física em nível superior.

Ele era bem próximo. Como, como deve ser. Conversar em vez de brigar. Mas ele era bem claro, assim, quando começava a bagunça ele chegava e conversava claramente. Dava muito conselho. Pra quem queria abandonar o curso: _ Não, gente, faz até o final, rola um trabalho legal. Depois, pra quem não gostasse, trabalhe o suficiente pra pagar a faculdade e larga. Então isso ajudou por que eu já tinha pensado em largar as vezes. (transcrição 2, l. 307-311)

4.2.3.2. Influências para o estabelecimento de rotinas de ensino

No que se refere a esta categoria o professor Fernando teve influências em outras disciplinas, em lembranças centradas nas suas vivências no ensino médio.

Levo em conta alguns professores que eu tive no 2º grau, que nos fez pensar numa vida pós-escola. Eu falo pra eles num dia você esta formando você é o futuro do país, no outro dia você formou e tá desempregado, você é o atraso da nação. Então para eles mais do que na academia eu tento ser mais um educador (transcrição 1, l. 49-52)

Então eu tento trazer eles para a realidade do mundo, mas passa 10, 15 minutos, eles já esquecem e volta a baderna. Então essa postura é diferente da academia, na academia a maior parte trabalha, então ele sabe e tem consciência do mundo. Aqui eles estão no mundinho particular deles, você tem que trazer eles toda hora pro mundo verdadeiro. (transcrição 1, l. 67-71)

Os esquemas interiorizados neste processo de socialização referem-se a relação entre professor aluno no que diz respeito ao papel do professor na formação de seus alunos.

[...] Ah!, cara, o que eu acho legal é que eles [os professores] são, assim, eram e são mais próximos dos alunos. [...] eram brincalhões mas eram... eram assim mais chegados, quase colegas mesmo. (transcrição 2, l. 96-103, inserção do autor)

As influências relatadas pelo professor, no que se refere ao estabelecimento de rotina de ensino, estão associadas às posturas adotadas pelos seus professores e o quanto representaram para si mesmo enquanto aluno. Desta forma, na sua atuação profissional resgata características de rotinas de professores oriundos do período de escolarização básica, as quais julgou serem importantes para conseguir fazer com que seus alunos experimentassem as mesmas vivências que para ele foram caras. Esta dinâmica de reprodução de vivências positivas pode ser motivadas pela proximidade do recém formado a sua trajetória na educação básica e por estar ainda em um período de transição entre ser aluno e ser professor (NONO, 2011).

4.2.3.3. Sentimento vocacional

O desenvolvimento do senso vocacional manifestado pelo professor Fernando denota aproximação a adequação de interesses e competências pessoais ao conjunto de características atreladas a profissão (CARVALHO, 1996).

[...] Na verdade, eu descobri o que eu gostava, fazendo uma coisa que eu não gostava. Quando eu fazia eletrônica, eu vi que... falei: _ Caraca, trabalhar numa sala fechada com máquina não é comigo. Aí descobri que queria trabalhar com pessoas. E com a educação física, eu vi que era uma boa oportunidade. (transcrição 2, l. 260-264).

Afirmou ter aptidão para o trato com o público, pra atividades que exigem ter a capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas, e, pela aproximação que teve com a formação em educação física em conversas com o seu irmão, identificou na profissão a possibilidade de potencializar esta característica.

4.3. Processo de Inserção Organizacional

Esta dimensão refere-se ao processo de socialização organizacional vivido pelos professores, processo de aprendizagem e adaptação a um conjunto desconhecido de normas, valores, condutas característicos da unidade escolar ao qual os professores novatos estão a se inserir. Neste sentido foram caracterizadas a relação que os professores estabeleceram com a equipe gestora da escola nas diferentes dimensões do trabalho docente e as estratégias de inserção organizacional utilizadas pelos professores no processo de socialização organizacional.

4.3.1. Caso 1 – Professora Vânia

A escola em que a professora Vânia iniciou a sua trajetória profissional na educação física escolar era gerida por uma equipe difusa, em que apenas a direção geral estava claramente representada.

não sei... a cada dia....eu não sei as funções das pessoas, eu sei que as pessoas estão ali, mas eu não sei as funções, entendeu? Sei da orientadora, do..do diretor e da adjunta, mas o restante do pessoal eu não sei quais são as funções. Então assim, tudo que eu preciso perguntar ou eu pergunto, dia....quando... eu posso...dou preferência pra perguntar ao Vando, [o nome do diretor] por que assim, até porque os demais profe....exceto ele e a adjunta ninguém tem matrícula, ninguém é matrícula do estado (transcrição 11, 45-50, inserção do autor)

No decorrer do trabalho de campo foi observado que a relação que a direção estabelecia com o grupo de professores era puramente burocrática, permeadas por conflitos de valores e concepções díspares no que se refere à organização da rotina escolar e à participação efetiva da equipe gestora no cotidiano da escola.

esse ano não, assim, eles não comunicam nada, tudo através de recadinho, entendeu? [...] não são feitas mais as reuniões pedagógicas. [...] Não eram bem assim reuniões pedagógicas, as pessoas vira e mexe chegavam na sala dos professores, dava algum recado, dava algumas instruções, eram feitas essas coisas. Os próprios orientadores pedagógicos, hoje não.. (transcrição 11, l: 33-40)

Como estavam ainda em processo de inclusão à dinâmica da escola e por focarem suas preocupações sobre si mesmos, ou seja, sobre o desenvolvimento do seu trabalho, o trabalho da equipe gestora, para os professores principiantes, resumia-se a questões meramente documentais e socialização de informações sobre as normatizações que regem o trabalho docente: forma de lançamento de notas, documentos a serem entregues no conselho de classe, e controle da presença dos professores.

Aí...aí...(.) naquela semana eu já faltei porque eu tava doente, e na hora de assinar ponto, sem que eu soubesse, na....aí ela [a diretora adjunta da escola] falou: Ah! Você trouxe atestado? Ai eu falei assim: não. Não trouxe porque assim, tava com sinusite, não tinha ido ao médico. E assim, só aceita atestado de público, não ía pro Upa só pra ela dizer assim: você está com sinusite, entendeu? E eu tava assim tão mal, não conseguia ver a luz do sol, eu não ía sair de casa. Aí... [...] aí... eu falei: não trouxe, e vou assinar o ponto, eu liguei pra escola comunicando. Ai falei isso, ai falei: de mais a mais o Vando falou isso, isso e isso, então. Aí ela: ah! Então tá, bom saber, não sei o que. (transcrição 13, l: 264-272, inserção do autor)

Lüdke (1996) destaca a centralidade para o processo de inserção organizacional dos professores iniciantes em disporem de uma direção atenta a recepção e condução destes à cultura organizacional da escola, afirmando que este processo de acolhida garante aos professores a diminuição do choque com a realidade, característico desta fase da carreira. A professora Vânia, assim como descrito em outras pesquisas sobre o processo de inserção organizacional (FREITAS, 2002; PENA; GUILARDI, 2009), esteve a mercê do que Valli (apud MARCELO GARCIA, 1999) caracteriza de *imitação acrítica* de condutas adotados por outros professores, abrangendo questões conceituais gerais sobre o ensino à questões burocráticas do trabalho docente

sempre... Então assim, tava a muito tempo perguntando: gente quando é que fecha o diário? [...] entre os professores. aí tínhamos perguntado pra Gláucia, Gláucia não respondia, Vando não vejo na escola, Angel eu..quando eu perguntava: Ah! Ela veio mas já foi embora, então eu não via. Gente quando fecha diário? Fecha no dia do conselho oficial do estado ou no conselho da escola? Ah! Ninguém sabe. Entendeu? Ai assim, isso foi dito uma semana antes de..do conselho. (transcrição 13, 363-370)

A imitação acrítica que os professores recém formados lançam mão para sobreviverem no ambiente, para eles, novo e estranho (huberman, 2007) contribui para a perpetuação da cultura escolar e para o abandono das concepções de ensino que estes professores trazem da sua formação ou da sua trajetória de vida no âmbito da profissão.

Particularmente à educação física, a sobreposição das condições da inserção organizacional, quais sejam: a dinâmica de incorporação de práticas e condutas de ensino de outros professores; o fato que o professor iniciante não dispor de estratégias de ensino diferenciadas para lidar com as contingências contextuais; e o abandono no qual o professor se vê no que se refere ao apoio oriundo da equipe gestora da escola, pode promover a continuidade do desenvolvimento da disciplina como uma livre recreação, o chamado “rola bola”, como comenta a professora Vânia ao falar do sobre a postura da direção no que se refere aos problemas enfrentados no desenvolvimento de suas aulas

Vou dar a bola pra eles jogarem. Eles pegam e jogam, eles estão pouco preocupados se eu tô olhando, se eu não tô, se tô apitando, se eu não tô... aí eu pego e sento na quadra. Bato papo com aluno ou com outro professor ou contigo e aí... não é nem medo, é... é aquela coisa, passa o Valnei, passa a Ângela, o que que eles vão me achar? [...] Caraca, que eles que vão pensar? Tô aqui sentada, liberei a bola, to aqui passeando, botando meu diário em ordem, fazendo qualquer outra coisa, lendo uma revista, não tô dando aula!’ E não sabe tudo por trás! Mas assim, penso assim, ‘Caraca, se eles estiverem realmente preocupados, eles vão me chamar pra conversar!’ ‘Pô, o que que tá acontecendo? Por que você tá sentada?’ E nenhuma vez isso, isso aconteceu. (transcrição 17, l: 230-241)

Sob estas condições de socialização, de isolamento e da situação de imitação, a professora Vânia pode estar fadada a fazer desta situação de apatia frente à condução das suas aulas uma constante no decorrer do seu desenvolvimento profissional, pois como afirma Nóvoa (2009) e Nemiña; Ruso; Mesa (2009) grande parte da constituição do profissional tem raízes nesta fase, bem como a forma como se insere no contexto escolar e na profissão.

4.3.1.1. Estratégias de inserção profissional

A estratégia utilizada por esta professora para se inserir na cultura organizacional da escola pode ser caracterizada como de aceitação (NEMIÑA; RUSO; MESA, 2009; STROOT; KO, 2006) ou ajuste internalizado (Marcelo Garcia, 1999). Nesta o professor internaliza as condutas, normatizações e valores sobre o exercício profissional, característicos do grupo ao qual se insere, com vistas a desenvolver seu trabalho sem que se confronte com as práticas correntes existentes na instituição

não, mas, um exemplo, esse ano eu tenho alunos do 7º ano, deixo em dependência 2. Ano que vem, estarão todos no 8º, fazendo a mesma coisa. Esses dois alunos vão tá em dependência de educação física eu posso ser ou não a professora deles. O profº de educação física do ano que vem vai ter que passar um trabalho pra eles fazerem na casa deles e vou ter que dar um nota. Essa nota, eu sou meio que obrigada a dar, pelo menos, 5. Porque eles têm que passar. Se eles não passarem comigo, eles vão continuar [...] (transcrição 17, 40-45)

Este processo de adequação à cultura local fez com a professora incorporasse práticas relativas ao processo avaliativo que para ela não tem nenhuma representatividade, mas que as cumpre por fazer parte da dinâmica da escola

Não, num representa nada! Porque se eles ficarem reprovados- Ficarem de dependência, né? Se eles ficarem de dependência em uma disciplina, duas... Nada. Independente de ser educação física ou ser outra disciplina, no ano seguinte, tem que apresentar apenas um trabalho referente ao ano todo e tem que ficar, pelo menos, com

uma nota 5. E acaba que eles acabam ficando com essa nota 5, do nada. (transcrição 17, 5-9)

A situação de aceitação é flagrante na caracterização do processo de socialização organizacional da professora Vânia, a ponto de, mesmo tendo consciência da não eficácia do sistema de dependência utilizado na escola, reproduziu esta prática sem apontar possibilidades de mudanças

É, é aquela coisa assim: 'Dá 5 pra ele, pra ele passar.' Porque se não ele vai, ele passa de ano, ano que vem, depois ele tá no 9º ano com uma dependência do 7º! Mas ele tá 9º! Assim, ele passando nessa dependência ou não, ele tendo essa dependência ou não, não acrescenta em nada. Por isso que, assim, eu acho, não sei se o sistema do estado todo é assim, mas lá na escola, ela não é válida. [...] Não tem! Um reforço, não tem nada disso! Assim, só um trabalho, 'faz, tira 5.' [...] (transcrição 17, 47-54)

Outro exemplo da submissão que esta estratégia de inserção impele aos professores diz respeito a força exercida pelas micro políticas de gestão (Freitas, 2002) sobre a organização do trabalho docente

tava com problema de fechar turma, então assim, alunos com menos... minto, turmas com menos de 20 alunos tá fechando. Tá fechando, tá fechando a turma e aí o professor que se vire pra achar uma escola com sua turma [...] Pô, eu não tenho ... como é que eu vou dar presença pra esse garoto? Ele não tem nota, ele não tem trabalho, ele não correu atrás... Se a direção chegar pra mim: _ [fala seu nome], se vira e dá nota pra esse menino!', eu vou até fazer, mas eu acho que ele tem que procurar alguma coisa. (transcrição 17, l: 67- 82).

Para garantir sua permanência na instituição a professora adota práticas que lhe são indicadas a revelia de as considerar coerentes.

A situação de abandono de práticas e concepções em prol da imitação acrítica do que é apreendido pelos professores novatos no ambiente de trabalho, com vistas a garantir sua permanência na profissão foi verificado por Pena e Guilardi (2009) em pesquisa sobre a dimensão institucional do processo de socialização de professores de química iniciantes na carreira. Os autores apontam que esta incorporação não reflexiva do que é culturalmente aceito e realizado na escola se estende às diferentes atribuições do trabalho do professor, que vão desde a organização dos diários de classe à adaptações à metodologias de ensino utilizadas por professores mais experientes.

4.3.2. Caso 2 – Professora Celma

A professora Celma, diferentemente dos outros dois professores, contou com um processo de socialização antecipatória fortemente conduzido e com diferentes vivências que lhe anteciparam o contato com condutas, valores e concepções sobre a profissão docente, principalmente por ter em seu núcleo familiar professores de diferentes áreas, incluindo a educação física. Esta pluralidade de vivências lhe garantiu conduzir inicialmente seu processo de ambientação à cultura escolar de forma autônoma e isenta no que se refere às influências contextuais.

Por ter em seu convívio familiar uma pessoa que esteve a exercer, no período de sua entrada na escola, a função de diretora do sistema estadual de ensino, nos seus primeiros meses de trabalho esteve muito próxima da equipe gestora da escola, associação registrada em vários momentos nas notas de campo. Esta proximidade lhe fez adotar uma postura diferente da dos demais professores no que se refere a avaliação do trabalho da direção com relação a gestão da escola

Essa gestão é boa! É uma gestão boa, professor num tem... Ali, eles não perturbam professor, não tenho do que reclamar em relação a isso, não perturbam mesmo (transcrição1, l: 172-173)

Nos seus primeiros meses na escola a professora Celma se diferenciou em relação ao que a literatura especializada caracteriza como um período de adaptações e de choque com a realidade (HUBERMAN, 2007; NONO, 2011; BERNARDI; CRISTINO; CONTREIRA; CONTREIRA; ILHA; KRÜGER; FLORES; KRUG, 2009; AVALOS, 2009), em que os professores iniciantes tendem a imitar o que é observado como rotineiro na escola.

Mas no decorrer dos bimestres, a postura adota de autonomia frente à cultura escolar foi sendo impactada pelas contingências contextuais, quer seja pela mudança considerável no comportamento dos alunos, como descreve em entrevista, fato consensual entre os professores

tá todo mundo falando, tá todo mundo! Tá todo mundo falando e tá todo mundo reclamando da postura dos alunos! Até demais! E, a outra coisa agora é assim: não é prof^o que não dá aula... tem prof^o que eu vejo, tem prof^o que você sabe quando tem...a, é coceba. Mas p..., os prof^o que tão falando não são professores que não coçam, muito pelo contrário! É professor novo de matrícula, que tá no gás, é professor que uma postura, tu vê, uma postura de ética, de 'vou dar aula!' E aí o aluno manda ele pra p... pra algum lugar, diz que manda na aula, rasga a prova, faz o que for, aí na direção, não acontece nada! Aí, chama o pai, p..., aí que se desespera mais ainda! Aí o pai num... ou a mãe, coitada, ela sofre vendo aquela semente do mal, não consegue controlar... Agora tu não tem nem... Ou então, caraca, o pai é pior do que o filho. Aí sabe da onde veio. Aí você chega assim... Eu tenho medo disso, de entrar num círculo desse! De ficar: ah! todo mundo, (transcrição 12, 81- 109)

Quer pela intensidade com que os problemas experimentados pela professora Celma relativamente ao comportamento dos alunos se apresentaram, e por não encontrar no seu repertório de vivências alternativas de ação, o que delfagou um processo de aproximação com os demais professores no sentido de socializar os conflitos vividos e as concepções relativas à postura da direção frente aos casos de indisciplina.

Exatamente. Assim, é... uma crítica que eu tenho que tenho que concordar com os outros professores que eu tô vendo, que a escola parece que voltou [...] voltaram uns capetas! Entendeu? Tá todo mundo perturbando, tá perturbado. O comportamento, realmente, das crianças é péssimo! [...] os professores mesmos falam _ Porra, não adianta! os professores falam : Não adianta! A direção não faz..., os professores mesmo falam. Pelo menos, eu vejo assim, nisso... Ainda mais que a [fala o nome da diretora] fica só à tarde, cara, se fosse a [fala o nome da diretora], pelo menos o estrondo seria maior. A [fala o nome da diretora] dá o estrondo maior. Ela sai do docinho pro... enorme de uma hora pra outra! (transcrição 11, L: 131-152)

Este processo de aproximação da cultura organizacional da escola n o que se refere à dimensão da crítica ao comportamento dos alunos se intensificou, tendo em vista a ampliação da carga horária da professora, que passou a assumir todas as turmas do turno da manhã e a estar na escola todos os dias

não, cara. Eu tô ficando muito incomodada. Eu tô ficando extremamente incomodada. Tensa. Por que assim, antes eu pegava poucas turmas. Agora eu fico todo dia na escola. Apesar de não acontecer comigo me inflama! Me deixa revoltada! Porque, porra, não é possível isso tá acontecendo! Acontece na minha aula também. Só que, assim, comigo, acontece e aí menos, menos, na menor escala, já sou professora de educação física, já tenho uma barganha, eu faço barganha com aluno, que eu acho isso um absurdo, não quero ficar fazendo barganha com aluno e terceiro [...] (transcrição 17, 90-96)

A imersão no contexto escolar, na vida cotidiana da escola, fez com que a realidade vivida se apresentasse de forma mais intensa, exigindo da professora a maturidade de lidar com uma multiplicidade de variáveis contextuais, quer sejam associadas ao comportamento dos alunos, quer sejam associadas à organização escolar, situação emocional que muitos professores em início de carreira não dispõem. Estes estão a construir sua identidade docente e a estruturarem as bases de condutas e comportamentos de ensino que adotarão ao longo do seu desenvolvimento profissional, tendo sua iniciação à docência em meio a “*uma postura contraditória, adotando em suas práticas escolares modelos de atuação que não consideram válidos*” (NONO, 2011, p. 23).

4.3.2.1. Estratégias de inserção profissional

No que se refere a caracterização da estratégia de inserção desta professora, a partir do que foi apresentado anteriormente, pode ser descrito como de um início de aparente repulsão (NEMIÑA; RUSO; MESA, 2009; STROOT; KO, 2006) ou redefinição estratégica (MARCELO Garcia, 1999), em que os professores confrontam os fundamentos organizacionais e didático-pedagógicos do sistema escolar no intuito de mudar as determinações quanto ao papel a desempenhar, redefinindo-o por completo. No entanto, passado o entusiasmo da assunção à função, a estratégia de inserção organizacional da professora pode ser caracterizada como de aceitação das condutas, comportamentos e valores característicos da cultura organizacional da escola

não, não. Num falei, assim... Se eu não tomar uma atitude também, o professor, porra, não vai fazer, vai cansar, e aí cada um no seu momento, vai parando de funcionar! Entendeu? Aí eu finjo que dou aula, você finge que ensina, por que não adianta fazer nada porque ninguém me dá apoio de nada! Eu que vou ser [...] o que que houve? P... não dá apoio de nada. Num pode fazer nada! Entendeu? (transcrição 17, 82-86)

Se identificando com cansaço e com o desânimo relatados pelos demais professores, como registrado em notas de campo, verificou-se que a professora adotou mudanças drásticas no desenvolvimento de suas aulas como já caracterizado previamente.

4.3.3. Caso 3 – Professor Fernando

Para este professor o processo de inserção organizacional se deu de forma clara e objetiva, uma vez que tinha consciência de que, para ter tranquilidade no desenvolvimento do seu trabalho, deveria se adequar à cultura escolar.

Como em muitos casos, a sua chegada na escola não foi conduzida no sentido de ser apresentado a unidade escolar, o que para este professor não foi tão impactante se comparado ao fato de não ter uma base programática de conteúdos para se espelhar.

ah! Sinceramente? Eu não sinto falta. Que assim, eu não tinha nem..o conteúdo programático....que fui ver com a outra menina [outra professora de educação física da escola]. (transcrição 3, 170- 175, inserção do autor)

Assim como apontado em pesquisas sobre o processo de indução profissional de professores novatos (PENA; GUILARDI, 2009; JUNIOR, 2009), o professor Fernando teve outros professores mais experientes como seus “tutores” no processo de aprendizagem sobre o funcionamento e organização da escola, como se refere ao falar sobre a influência da direção no desenvolvimento do seu trabalho

Pouca influencia, os professores aqui que me ajudaram mais (Transcrição 1 l: 103)

O professor Fernando não identificava na equipe gestora da escola pessoas que pudesse lhe ajudar quanto à sua adaptação às rotinas escolares

pra mim nada! Nada, nem um pouco [...] não conheço, nem sei quem é coordenadora pedagógica!.... Sei que tem... ate li, mas....Nunca me falaram nada comigo, também nunca fui falar nada com eles. (transcrição 3, l: 154-162)

ninguém mostrou nada, ninguém falou nada: olha aqui é a escola, é direcionada nesse aspecto... (transcrição 3, l: 169-170)

Durante a realização do trabalho de campo a direção da escola foi substituída, de um diretor que, segundo o professor

Esse diretor que foi exonerado, saiu. Eu percebi que não gostavam dele, às vezes, pelo modo dele falar, porque ele é muito explosivo, mas ele sempre colocava o aluno em primeiro lugar, ele sempre falava para a gente tomar cuidado como que a gente vai tratar o aluno, tratar com amor. [...] Eu perguntei e senti uma coisa meio calada assim: _ Ah ele saiu vamos ver se melhora. (transcrição 1, 178-189)

Mas que maneira superficial lhe apontava como deveria ser sua conduta na relação com os alunos e pontualmente lhe indicou como deveriam ser suas aulas.

a única coisa que eu fui induzido é não dar aula prática porque não tem espaço. Ele não falou claramente, mas foi falando que não tinha espaço. Ele não falou assim: _ Ah, aqui não tem quadra então você dá aula teórica. (1, 103-110)

À uma nova direção que não estabelecia nenhuma relação por julgar que não faria diferença frente à demandas que tem em sala de aula.

[...] Agora aqui, vai tomar esporro da diretora, o máximo que ela vai fazer é chamar o pai, o pai não tá nem ai, no outro dia é a mesma coisa, entendeu? Então, já prevendo isso.....vou ter todo esse trabalho pra voltar pro mesmo lugar?...Ah! não vou não!! [...] então eu fico na minha... (3, 214-219)

Observou-se no decorrer do trabalho de campo que o distanciamento do professor Fernando com relação a direção esteve fortemente associado a uma postura do grupo de professores experientes com os quais estabeleceu relação, do que necessariamente atrelada a suas concepções próprias. Esta situação, alinhada a outros resultados de pesquisa, apontam para o papel fecundo das trocas entre os professores novatos e os professores experientes no que se refere a aprendizagem sobre o funcionamento e a rotina escolar, estando os iniciantes em uma posição de certa subserviência (STROOT; WILLIAMSON, 1993). E neste sentido, sujeitos a internalizar *avaliações negativas* (ZARAGOZA, apud NONO, 2011, p. 26) da relação com seus pares, que podem ser responsáveis por privarem os professores principiantes da experimentação de diferentes propostas ou metodologias para a condução do processo ensino aprendizagem.

4.3.3.1. Estratégias de inserção profissional

Ficou claro ao longo do trabalho de campo que a estratégia adotada pelo professor Fernando de inserção ao contexto escolar foi de aceitação estratégica das normas, condutas e comportamentos de ensino

Ah, eu acho assim como toda cultura né, que foram criadas por hábitos, pra eu ficar à vontade, em casa aqui com eles e até fazer uma amizade como eu vejo que eles têm, tem que comungar dos mesmos hábitos então muita coisa aqui eu acabo seguindo o que eles fazem, mas o que eu penso em mudar talvez a rotina, coisas por exemplo aqui a gente aplica provas uns para os outros, eu vejo muita gente aplicando prova de múltipla

escolha, porque já desacostumou a aplicar as provas que tem que escrever (transcrição 1, 119-124)

Como já ressaltado em outras categorias de análise uma das características deste professor é a objetividade com que conduziu sua inserção no ambiente que lhe era estranho, estendendo à aprendizagem da cultura organizacional da escola na forma como os professores experientes conduziam suas aulas, estando estes professores a ocupar a posição de agentes socializadores (Nunes, 2002)

agora eu tô começando a aprender. Que eu posso ser um pouco mais freiado, não preciso ser acelerado. Até a aula, às vezes. Eram 5 páginas... 5 folhas frente e verso em um dia. De ver que o ritmo deles é um pouco devagar, né? Muito diferente. (2, 408-411)

Esta relação de adequação à cultura organizacional adotada pelo professor Fernando faz com que tenha uma indução profissional longe de conflitos mas, ao mesmo tempo, o conduz a imitação acrítica (MARCELO GARCIA, 1999) em função do objeto de socialização, o que garantirá a manutenção desta cultura, guardando as experiências de sucesso e perpetuando vícios e tipificações profissionais.

4.4. Influência da Socialização com os Pares no Exercício Profissional

Para esta dimensão de análise serão caracterizados os processos de socialização profissional vividos pelos professores iniciantes ligados a trocas com os outros professores relativas à rotinas de ensino, ao planejamento e processo avaliativo da disciplina e às influências dos pares no processo de inserção organizacional. Por se tratarem de contextos únicos, esta dimensão não teve representatividade em todos os casos de pesquisa.

4.4.1. Caso 1 – professora Vânia

Diferentemente dos casos relatados em pesquisas especializadas na área de indução profissional a professora Vânia não viveu completamente o isolamento daquele que entra na carreira, pois para as suas aulas do turno da manhã dividia o espaço da quadra com outros dois professores experientes. E em situação inversa, para as suas aulas no turno da tarde experimentava o isolamento em relação a socialização com os pares. Foi registrado durante o trabalho etnográfico diferenças consideráveis entre estas duas situações de ensino. Nos momentos em que estava entre seus pares, com quem estabeleceu uma relação de amizade, por vezes fraternal – daquele que é cuidado e zelado - adotava regularmente uma postura de coadjuvante no que diz respeito à condução do ensino. Associada à pouca experiência daquele que está a se inserir no contexto escolar se coloca a peculiar integração ao contexto escolar de um dos professores que lhe acompanhava, condição por vezes citada pela professora como sendo a responsável pela sua posição de passividade. Outro fato atrelado a esta situação era a baixa aderência dos seus alunos à aula prática, podendo esta ser ao mesmo tempo causa e efeito em relação à postura adotada pela professora. Causa no que se refere à desmotivação que esta baixa participação dos alunos provocava na professora, e efeito como reflexo da postura adotada pela professora nos momentos de não protagonismo em relação ao desenvolvimento das aulas e envolvimento dos alunos na prática.

Pesquisas descreveram que no processo de socialização com os pares, alguns professores iniciantes acabam por abandonar as concepções de ensino que construíram ao longo da sua trajetória de formação para adotarem posturas, valores e metodologias características dos professores mais experientes (Junior, 2009), num movimento de incorporação de experiências vividas por outras pessoas no sentido de antecipar

aprendizagens. Para esta dinâmica o professor lança mão da estratégia de aprendizagem por observação (NUNES, 2002; CARVALHO, 1996).

Outro reflexo da influencia da socialização com os pares vivida pela professora Vânia está centrada na desmotivação à inovação no trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina.

não é que .desanima, mas assim, me mostra que, tipo assim, se eu quiser fazer uma coisa assim, um pouco além, tem que fazer sozinha....não vou ter apoio!.....Pois é! e o apoio é falar assim: é legal vai lá! E assim você vai fazer sozinha? O apoio moral eles podem até me dar, mas o...o apoio que eu falo de...tamo junto! e..Vamo ser parceiro!....é complicado! Ah! Influencia, influencia. [.....] Marcando pra mim outro dia, se todo mundo se comprometendo a vim, eu não vejo problema. Ela falou assim: eu não venho! Então assim.....isso desmotiva. Então eu falei assim: se o pessoal: vamo fazer! Sei lá, uma escolinha....de um desporto, uma vez por semana, duas horinhas...Cara! eu vou fazer sozinha? Vou tomar a frente, entendeu? Pra tomar cabeçada...sozinha, não ter apoio?...entendeu? (transcrição 24, l. 255-308).

Eu to dando vôlei porque..tá no planejamento da escola, porque no ensino médio todo mundo dá vôlei..” (transcrição 3, 7-8)

Esta desmotivação provocou a estagnação da professora recém formada com relação a sua prática, no sentido de aceitação das contingências do contexto frente a possibilidade de construção de estratégias para contorná-las.

4.4.2. Caso 2 - professora Celma

A trajetória de inserção profissional da professora Celma sofreu mudanças consideráveis no que se refere aos comportamentos de ensino e no processo de socialização com os pares. Como assumiu turmas nos três turnos da escola foi capaz de pontuar diferenças nas posturas adotadas nos diferentes grupos de professores.

Eu só acho assim, características dos professores: os da manhã são muito reclamações. Os da tarde também são, os da noite... Os da tarde, a maioria dá aula à noite. Os da noite são muito relax. Muito mais tranqüilos... Sacaneiam, brincam, falam, e falam com as pessoas. Falam dos seus problemas e tudo mais, mas num tenho a mesma reclamação dos professores da manhã, não. Reclamação da vida, que é professor, o caramba à quatro. Tanto que eu adorava ficar à noite, os professores são bem mais... E à noite, [...] que é mais engajado, os professores da tarde, da noite... realizam mais coisas... Com a noite... né? Ai bota às vezes a tarde quebra... Mas na manhã... ninguém conhece... tanto que, assim, a única professora- por exemplo, teve um projeto, a festa, a única professora da manhã que tava envolvida era eu. Que sabia o que tava acontecendo. Que eu li o papel e ficava perguntando. Pô, (...) na mesa, você lê o que tá tendo na escola, vai ter uma festa junina da escola... Só foram querer saber, perguntaram na semana antes. ‘Ah, porque que não avisou a gente? Não chamou pra participar?’ Pô, perai! Pior que o negócio começou pequeno. Aí foi crescendo porque um professor foi falando, foi falando, foi falando e quando viu, ficou pra escola inteira. Aí juntou com o negócio, aí eu dei a idéia, cabou. Eu era a única pessoa que tava sabendo, professora. (transcrição 11, l.173-188)

Teve, nos primeiros meses de trabalho, maior identificação com o grupo de professores que considerava mais ativos e isentos de estereótipos do senso comum associados aos professores do sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro, de conduzirem o ensino de maneira frouxa relativamente ao planejamento de suas aulas e ao processo avaliativo.

ah! Por exemplo assim de...de conteúdo da noite, mais a noite. Como eu ti falei, acabo encontrando com mais, com as meninas da noite, acabo tendo mais contato com as meninas da noite. Então o conteúdo a noite já deu assim uma delineada melhor. Porque tem o planejamento, aí a gente trocou, conversou sobre o planejamento (1, l.108-110)

As diferenças sentidas entre os grupos de professores no que se refere aos turnos escolares fez com que estabelecesse, num primeiro momento, um processo de socialização mais fortemente caracterizado com o grupo do turno da noite.

Eu acho que trago bastante coisa. Gostava de trabalhar à noite, fico com pena de não tá à noite. Eu não posso. Tá tendo carência, então não posso. É... então o pessoal que tá a tarde, pega à tardezinha, à noite. ... Eu, eu assim, ... Eu acho que vai me faltar bastante coisa, eu poderia tá aprendendo mais com o pessoal. Eu poderia tá aprendendo mais com o pessoal... Aprendendo mais coisas, com outras, outras realidades. Só que falta, cara, a manhã sempre falta... Sei lá, eu não sei explicar! Professor vem dissimulado..., eu não sei explicar o quê que é. [.....] Não, não, não afeta, não. Tanto que, assim, tem professor ali da noite... A... A de física... que é da Rural, boazinha cê vê que ela não fala muito ali. Ela ali, ela num fala, mas à tarde ou à noite, ela fala mais. [.....] É mais participativa. Outro professor também... É da noite, o Roni. Ele também é participativo. É diferente. Ele é um professor diferente à noite. A postura dele na sala. [.....] contribuir. A mim, não atrapalha, entendeu? A mim, não atrapalha. E eu fico prestando atenção pra não me contaminar. Ao invés de me contagiar, é eu me contaminar. De reclamar, num sei que... Fico prestando atenção... Quando vejo às vezes assim, 'Ih, tô entrando na onda. Tô entrando no barco dos reclamões!' [.....] C2: é... Eu tento não embarcar na onda. (transcrição 9 l. 198-218).

As mudanças percebidas no decorrer do trabalho de campo, relativas à estruturação das suas aulas e à postura adotada frente a cultura escolar, fez com que a professora se aproximasse do grupo de professores estereotipados, com os quais não se identificava nos primeiros momentos da sua inserção organizacional. Estas mudanças foram caracterizadas nos registros de campo e sentidas pela professora Celma.

consgo! Eu não sei se foi por que- É, eu consegui! Eu não sei se foi porque eu peguei todas as turmas, se eu to vindo todo dia, estou vivendo dia-a-dia a escola e estou vendo o que está acontecendo, eu to vendo os professores, eu não sei. Eu não sei isso. (transcrição 16, l. 27-31)

Associada a diferentes questões, desde questões de cunho pessoal a questões profissionais, relativamente ao cansaço natural causado pelo acúmulo de funções, as mudanças sofridas pela professora no que se refere à postura profissional tiveram conseqüências severas com relação ao desenvolvimento de suas aulas e ao cumprimento do planejamento estruturado para a disciplina, uma vez que suas aulas começaram a adotar características de livre recreações, em que a professora se prestava a intervir pontualmente na organização da classe e mais freqüentemente na gestão disciplinar dos alunos.

Pouco pode ser previsto sobre a continuidade desta situação de abandono de uma postura autônoma e pro-ativa no desenvolvimento do ensino que a professora Celma assumiu nos seus primeiros meses de exercício profissional, à uma postura estritamente gerencial do ambiente de ensino, porém nas dimensões associada ao contexto, a exemplo a indisciplina dos alunos, por não haverem, até a finalização do trabalho de campo, apontado para mudanças significativas, a tendência será a inclusão nas rotinas de ensino as aulas de natureza recreacionistas, contribuindo ao *status quo* da forma como a disciplina era vista na escola.

4.4.3. Caso 3 – professor Fernando

O processo de socialização com outros professores foi conduzido pelo professor Fernando, no sentido de ter sido um processo intencional e direcionado. As trocas com os professores experientes foram significativas no que se refere às rotinas de ensino.

os professores aqui que me ajudaram mais, é quem eu pergunto as coisas. Que eu chego e pergunto professor como eu passo o diário? Qual o horário que entro ou saio da

aula? Como vocês fazem? Bate o sinal vai pra outra sala ou não vai, libera o aluno sempre? E os professores que vão me passando a norma da casa (1, l. 103-106)

Relativamente ao processo avaliativo o professor foi indicado a se incluir nas micro políticas inerentes a cultura organizacional da escola, atreladas ao sistema estadual de ensino.

eu preferia que eles aprendessem, mas... Se você reprovar todo mundo, você sai como culpado. Chama a atenção... ninguém me falou isso, assim, um profº ensinou pra mim. 'Pô, depois tem que tentar recuperar essa galera, aprova um pouco, porque reprovar todo mundo é complicado, num sei o que.' (5, l. 15-18)

A cultura organizacional da escola onde a pesquisa foi realizada induz a valorização das notas atribuídas ao processo ensino aprendizagem a revelar de representarem a aquisição de novos conhecimentos ou competências pelo alunos ou alguma mudança de comportamento. A força desta cultura fez com que o professor abandonasse suas concepções de ensino em prol de evitar problemas futuros sobre o seu trabalho.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSÕES

Esta pesquisa visou caracterizar o processo de socialização profissional de professores de educação física em início de carreira buscando descrever os processos de socialização antecipatória e organizacional vividos por cada um dos três casos. Para a obtenção dos dados, lançou-se mão de um processo etnográfico que culminou na inserção da pesquisadora no ambiente escolar durante o período de sete meses, recorrendo à entrevistas, notas de campo e observações para a concretização da coleta de dados, estando sensível aos possíveis constrangimentos e atenta aos limites pessoais de cada professor à recepção dos questionamentos de pesquisa, para que não fossem encarados como invasivos.

No que diz respeito ao processo de entrada na carreira e à recepção no ambiente de trabalho, os professores carecem de mecanismos de ambientação ao cotidiano e ao projeto político pedagógico escolar, principalmente considerando que o estágio na fase de formação profissional não proporciona condições plenas para este processo de conhecimento da realidade escolar. Nas realidades observadas verifica-se que aos professores são imputadas as turmas que estarão sob sua responsabilidade, em geral as turmas mais difíceis, e deixados a própria sorte no desenvolvimento de rotinas pedagógicas e administrativas, sendo tratados pela equipe gestora como professores experientes.

As condições estruturais e materiais das escolas no que tange à disciplina de educação física, questão inerente às macro e micro políticas do sistema de ensino e de gestão escolar, respectivamente, se constituem em elementos altamente restritivos aos professores e que afetam o seu agir pedagógico. Além disso, tais condições constroem os professores na relação estabelecida com os alunos no sentido de estimulá-los à prática ou a atividades de ensino concernentes. A alegação dos professores é de que o nível de depauperação de instalações e materiais não são dignas sequer de eles estarem e usufruírem naquele espaço, desmotivando-os e fazendo-os perceber que, da mesma forma, não são dignas para exigir dos alunos a sua participação. O que lhes causa a frustração em relação à expectativa de colocar em prática metodologias de ensino aprendidas ou vivenciadas no seu período de escolarização.

Sem exceções, todos os professores vivenciam o choque com a realidade ao assumirem os seus postos de trabalho, independente de suas experiências pregressas em outros ambientes profissionais. Ficou claro, nos três casos investigados, a preocupação com inúmeras variáveis inerentes ao ambiente de atuação docente, dentre as quais se destacam a inserção social no grupo de professores, a regulação de relações com a equipe de gestão escolar, às condições de trabalho e, principalmente, as relações com os alunos e a classe. Os professores investigados, uníssono, referem estas variáveis como as que mais influenciam a sua atuação na escola. No entanto, o elemento que mais se evidencia é a relação estabelecida com os alunos, até mesmo por se caracterizar como a mais próxima da concretização de sua atividade profissional: a docência. O comportamento dos alunos e a cultura estabelecida e/ou acreditada pelos alunos sobre o papel da educação física na escola se mostram os maiores obstáculos ao processo de desenvolvimento dos professores. O primeiro diz respeito aos valores educacionais que refletem a educação familiar recebida pelos alunos, em geral, no caso desta pesquisa, oriundos de comunidades em situação de vulnerabilidade social, no que se refere agressividade, dificuldade no convívio

com as diferenças e na socialização de materiais. O segundo se refere à cultura estabelecida na escola concernente ao desenvolvimento da educação física na escola e de certa forma fomentada mesmo por professores mais antigos, associada às crenças dos alunos sobre o significado atribuído à disciplina enquanto atividade curricular. Em geral a percepção dos alunos está associada à visão recreacionista e catártica daquele espaço temporal em sua rotina escolar. Mas torna-se relevante analisar que o desenvolvimento destas crenças pelos alunos, têm também origem nas práticas adotadas pelos professores de educação física no processo de gestão de suas aulas.

Verificou-se que os fatores relatados até então afetam emocionalmente os professores e, por extensão, a sua atividade pedagógica. A instabilidade e adversidade com as quais são obrigados a conviver e desenvolver o seu trabalho impedem a concretização de um ambiente propício à experimentação pedagógica, conduzindo os professores a ensaios em geral mal sucedidos, abdicação da atividade de planejamento, cessão ao vetor e à agenda social dos alunos, que implicam em frustrações para os professores iniciantes. E ao mesmo tempo contribuem à manutenção do significado associado a disciplina educação física como descrito anteriormente.

Muito embora se perceba diferenças de controle emocional entre os professores investigados, observou-se que apesar de uns mais, outros menos, todos são afetados emocionalmente pelas condições com as quais se deparam. Verificou-se que os professores que conseguem ter maior controle emocional gerem melhor as suas frustrações, bem como demonstram maior segurança, o que lhes permite experimentar minimamente o estabelecimento de rotinas didático-pedagógicas, tais como o planejamento, a orientação pedagógicas das aulas, a gestão organizacional dos alunos e a avaliação, muito embora, esta última se apresente, em todos os casos descaracterizada pela força da cultura escolar que parece incidir na despesa de esforço ao trabalho com parcimônia, além da permissividade e aceitação da formação insuficiente dotada pelos alunos.

Outra atitude, e que é ratificada pela literatura, refere-se às preocupações com o *self*, i.e., as preocupações pessoais com a forma como conduzem as atividades pedagógicas e o que e como os demais membros da comunidade escolar as interpretam. Este se torna o elemento desestabilizador, na medida em que os próprios iniciante percebem que não conseguem implementar o ensino em conformidade com suas crenças neste momento da carreira docente. Tendem a agir sem contextualizar as suas ações ao ambiente em que atuam e aos interesses e necessidades dos alunos. Os professores denotam a interpretação de que uma boa aula é aquela em que lhes seja possível assumir a autoridade pertinente ao seu cargo de professor com a concendência dos alunos.

A análise do processo de socialização do professor no ambiente escolar é importante para compreender a qualidade da educação provida pela escola. A literatura sugere um processo de tutoria aos professores iniciantes de modo a proporcionar as condições para que possam experimentar a atividade pedagógica de forma consubstanciada teoricamente no sentido de amadurecê-la com qualidade, que reflita no desenvolvimento acadêmico dos alunos. Dessa forma, a luz dos achados desta pesquisa e das evidências encontradas em outros estudos, sugere-se que a continuidade da investigação se detenha em ambientes em que coexista ao trabalho do professor o suporte pedagógico de profissionais mais experientes, como atualmente sugere o trabalho desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID.

Para além da dimensão do exercício profissional propriamente dito, se faz fecundo estudos que se debruçarem a análise da formação inicial recebida e construídos por professores novatos e sua real efetividade nos contextos de ensino públicos, com o objetivo de contribuir para uma formação cada vez mais contextualizada à realidade tida

no chão da escola. E, atrelado a este, fomentar um processo de construção coletiva de inovações verdadeiramente possíveis e adaptáveis aos diferentes contextos de ensino, associado a reflexão dialética sobre qual o papel da disciplina educação física para a formação de crianças e jovens da educação básica.

6. REFERÊNCIAS

- AVALOS, B. La inserción profesional de los docentes. **Revista de Currículum y formación del profesorado**. Vol. 13, nº 1, abr. 2009. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev131.html>. Acesso em: 01 agost. 2009.
- BARDIN, M. Análise de conteúdo. Lisboa: 70 editora, 2006.
- BERNARDI, A. P. et al. O percurso profissional de professores de educação física escolar de santa maria (rs): a fase de entrada na carreira docente. In: XVI Congresso Brasileiro de ciências de ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador-BA, 2009, **Anais do XVI Congresso Brasileiro de ciências de ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, Salvador-BA, set. 2009, p. 1-13.
- CARVALHO, L. M. A formação inicial de Professores Revisitada: contributos da investigação Sobre a Socialização dos Professores, in: COSTA, F. C. et al **Formação de Professores em Educação Física: Concepções, investigação, prática**. Lisboa: FMH, 1996.
- CARREIRO DA COSTA, F. et al. As expectativas de exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docência: a formação (não) passa aqui? in: CARREIRO DA COSTA, F. C. et al. **Formação de Professores em Educação Física: Concepções, investigação, prática**. Lisboa: FMH, 1996.
- CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. in: CARREIRO DA COSTA, F. C. et al. **Formação de Professores em Educação Física: Concepções, investigação, prática**. Lisboa: FMH, 1996.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Fontes, 2005. trad. SILVA, A. S. M. da.
- ESTRELA, M. T. **Profissão docente: dimensões afectivas e éticas**. Porto: Areal. 2010.
- FARIAS, G. O. **O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica**. 2000. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.
- FOLLE, A. et al. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, v. 15, n. 01, p. 25-49, 2009. Disponível em: Acesso em 02 dez. 2009.
- FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista da Educação Física/UEM**. v. 19, n. 4, p. 605-618, 2008. Disponível em: Acesso em 02 dez. 2009.
- FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.155-172, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2009.
- GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n.02, p. 201-10, 2006. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-77220090002&lng=en&nrm=isso. Acesso em 08 abr. 2009.

HASTIE, P.; SIEDENTOP, D. An Ecological Perspective on Physical Education. **European Physical Education Review**, v. 5, n. 1, p. 9-29, fev. 1999. disponível em: <http://epe.sagepub.com/content/vol5/issue1/>. Acesso em: 20 nov. 2009.

HENRIQUE, J. Processos mediadores do professor e do aluno: uma abordagem qualitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de educação física. 2004. 612f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade Humana). FMH, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2004. Tese de Doutorado não publicada.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 2007, 2ª ed. Trad. CASEIRO, M. dos A.; FERREIRA, M. F. p. 31-61

JANUÁRIO, C. **Do pensamento do professor à sala de aula**. Coimbra: Almedina. 1996.

JUNIOR, P. D. C. Professor em início de carreira: crenças e conflitos. In: VII **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis-SC, 2009. Acesso em: janeiro de 2011. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/7enpec/pdfs/207.pdf>.

LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes. 2002.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação**. Brasília: Líder, 2006.

MARANI, L.; DARIDO, S. C. Professores de educação física recém-formados ingressantes no ensino público: dificuldades e possibilidades. In: **4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, Londrina-PR, 2009. Acesso em janeiro de 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/cartazesartigos/artigocartaz3.pdf>

MARCELO, C.; MAYOR, C. & MURILLO, P. Monográfico: profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. **Revista de currículum y formación del profesorado**, vol. 13, nº 1, p. 1-3, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: porto. 1999.

NEMIÑA, R. E.; RUSO, H. M. G.; MESA, L. M. Profesores principiantes e iniciación profesional. estudio exploratório. **Revista de Currículum y formación del profesorado**. Vol. 13, nº 1, abr. 2009. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev131.html>. Acesso em: 01 agost. 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores para dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, set-dez, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350.htm>. Acesso em: dez. 2009.

NONO, A. N. **Professores Iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre. Mediação. 2011.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professores iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set-dez, 2006.

Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/index>. Acesso em: 20 agost. 2009.

NUNES, J. B. C. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: 25ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG, 2005. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/joaobatistanunest08.rtf>. Acesso em: 14 out. 2009.

ONOFRE, M. S. **Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade do ensino**: um estudo multicasos em professores de educação física. 2000. 979f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade Humana). FMH, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2000.

ONOFRE, M. S. A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In: COSTA, F. C. et al. **Formação de Professores em Educação Física: Concepções, investigação, prática**. Lisboa: FMH, 1996. p. 75-118.

PENA, G. B. O.; GUILARDI, H. E. S. S. A dimensão institucional na socialização de professores de química em início de carreira com a cultura escolar. In: VII **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis-SC, 2009. Acesso em: janeiro de 2011. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/7enpec/pdfs/858.pdf>.

PERRENOUD, P. o Trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. ; CHARLIER, É. (org). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências?. Porto Alegre. Artmed. 2001, p. 160-184.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Revista Pensar a Prática**. Goiás, v. 9, n. 2, p. 267-280, jul.-dez. 2006. disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef>. Acesso em: 25 jul. 2009.

SPARKES, A. C. Investigación narrativa en la educación física y el Deporte. **Ágora para la Ef y el Deporte**, n. 2-3, p. 51-60, 2003. Disponível em: http://www5.uva.es/agora/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=66. Acesso em: 10 set 2009.

STROOT, S. A.; KO, B. Teacher socialization and induction. In: KIRK, D.; O'SULLIVAN, M.; MACDONALD, D. **Handbook of Research in Physical Education**. Berkeley: Sage Publications, 2006.

STROOT, S. A.; WILLIAMSON, K. M. Issues and themes of Socialization Into Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, n: 12, p. 337-343, 1993.

Anexos

Anexo A – Parecer com a numeração do processo protocolado na Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ / COMEP

Anexo B - Figura The Teacher Career Cycle de Stroot e Ko

Anexo C – Quadro de Variáveis construído para o desenvolvimento da pesquisa

Anexo D – Carta de Autorização para a realização dos procedimentos de pesquisa para gestores

Anexo E – Carta de Autorização para a realização dos procedimentos de pesquisa para professores

Anexo F – Roteiro de pesquisa

Anexo A




SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo N° 149/2011

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “*Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira*”, sob a responsabilidade do Prof. Dr. José Henrique dos Santos, do Departamento de Educação Física e Desportos - Instituto de Educação, processo 23083.009342/2011-89, atende os princípios éticos para pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 06/03/2012


Profª. Dra. Aurea Echevarria Neves Lima
Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação

Anexo B

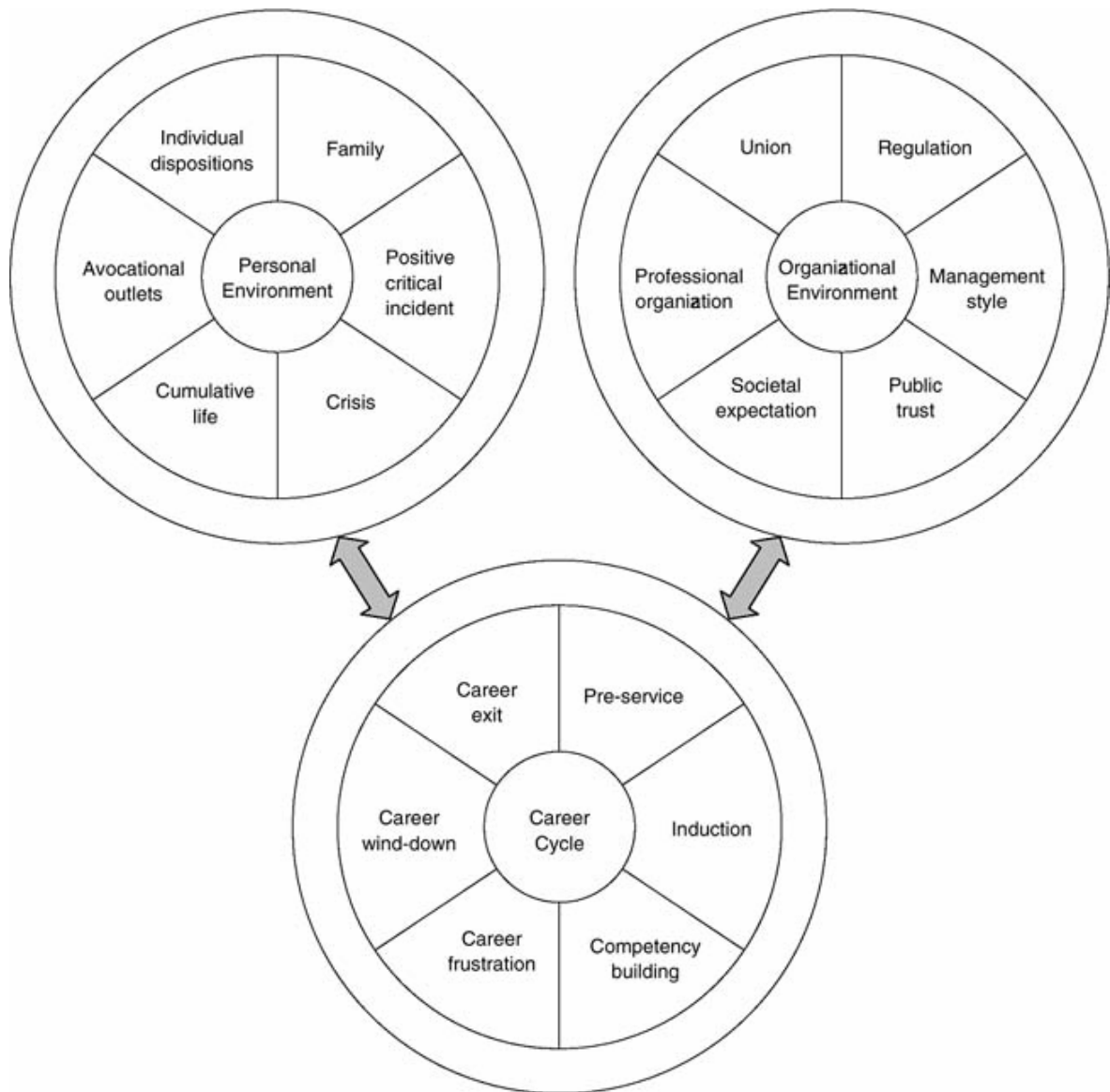


Figure 4.4.1 The Teacher Career Cycle

Em

Entry Citation:

"Induction of beginning physical educators into the school setting." *Handbook of Physical Education*. 2006. SAGE Publications. 3 Sep. 2009. <http://www.sage-reference.com/hdbk_physed/Article_n24.html>.

Chapter DOI: 10.4135/978-1-84860-800-9.n24

Anexo C

Quadro de Variáveis

Dimensões	Variáveis		
1. Socialização Antecipatória	1.1. Influência familiar	1.1.1. do convívio	
		1.1.2. profissional	
		1.1.3. para escolha da EF	
	1.2. Influência escolar	1.2.1. Dos professores de EF	
		1.2.2. Participação nas aulas de EF	
		1.2.3. Disciplinar	
		1.2.4. Escolha pela EF	
		1.2.5. Dimensão familiar	
	1.3. Influência esportiva	1.3.1. Vivências esportivas	
		1.3.2. Possibilidade de continuidade/ influência na escolha pela EF	
		1.3.3. Influência de treinadores/professores/atletas	
		1.3.4. Dimensão familiar	
	1.5. Sentimento vocacional		
	1.6. Incidentes críticos positivos à profissão	1.6.1. Incidentes críticos positivos	
		1.6.2. Incidentes críticos negativos	
1.7. Fatores atrativos e facilitadores			
1.8. Expectativas profissionais	1.8.1. Construções do período de socialização antecipatória	1.8.1.1 Sobre a atuação profissional	
		1.8.1.2 Sobre a carreira	
	1.8.2. Experiências pedagógicas	1.8.2.1. Fatores facilitadores	
		1.8.2.2. Fatores restritivos	
2. Formação profissional	2.1. Influência de professores		
	2.2. Práticas em estágio	2.2.1. Influência do professor	
		2.2.2. Influência do sistema organizacional da escola	
2.2.3. Influência dos alunos			
3. Socialização Organizacional	3.1. Choque com a realidade	3.1.1. com os alunos	
		3.1.2. com os pares	
		3.1.3. com as condições de trabalho	
		3.1.4. com a gestão escolar (direção)	
	3.2. Estratégias de inserção organizacional	3.2.1. Aceitação	
		3.2.2. Ajuste estratégico (inovação de conteúdo)	
		3.2.3. Repulsão (inovação da prática)	
	3.3. Políticas educacionais	3.3.1. Governamentais	
		3.3.2. Gestão escolar das políticas governamentais	

	3.4. Contexto escolar	3.4.1. Relações interpessoais	3.3.1.1. Com os pares
			3.3.1.2. Com gestores e coordenadores
			3.3.1.3. Com seus alunos
			3.3.1.4. Com demais funcionários
		3.4.2. Estilos de gestão escolar	
		3.4.3. Organização do espaço físico da escola	
		3.4.4. Comunidade do entorno da escola	
4. Vida Pessoal	4.1. Relação de independência		
	4.2. Novas responsabilidades assumidas	4.2.1. Financeiras	
		4.2.2. Afetivas	
		4.3.3. Familiares	
5. Estratégias de aprendizagem	5.1. Aprendizagem por observação		
	5.2. Auto socialização		
	5.3. Aprendizagem dialética		

Anexo D



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

Do Coordenador do Curso de Mestrado PPGEduc

Ao diretor _____

Sr. Diretor,

O Professor Dr. José Henrique dos Santos e a mestranda Rosineide Cristina de Freitas estão desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado **“Estudo multicase sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira”**. O projeto se insere no âmbito do “Programa de Pós Graduação – Contextos Contemporâneos e demandas populares”. O objetivo geral da pesquisa é descrever o processo de socialização profissional de professores de educação física em início de carreira no que se refere a socialização anterior a formação profissional, durante a formação e no âmbito da organização escolar que se insere. Para o alcance das metas propostas, os procedimentos metodológicos de pesquisa prevêem o acompanhamento do professor no cotidiano escolar durante seis meses em suas tarefas corriqueiras.

Os resultados desta pesquisa alimentarão com importantes informações o processo de formação de professores, bem como a possibilidade de influir em políticas de inserção profissional. Esclareço que é nosso compromisso manter sigilo absoluto quanto à identificação dessa Instituição e do(s) professor(es) envolvidos nos relatórios de pesquisa, bem como retornar as suas conclusões para a Direção, Coordenação Pedagógica e professor(es) dessa Escola. Outrossim, esclareço que o desenvolvimento da pesquisa também está condicionado à autorização expressa do professor da disciplina de Educação Física dessa Instituição.

Assim exposto, dirijo-me a Vossa Senhoria solicitando autorização para a realização dos procedimentos de pesquisa no âmbito dessa Instituição de Ensino, os quais ficarão a cargo da pesquisadora acima referida, cuja identificação consta no final deste documento.

Desde já agradeço a sua atenção e a contribuição para o desenvolvimento de nossas pesquisas que, desejamos, realmente o processo de formação de professores e concorra para a melhoria da qualidade de ensino em nosso País.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Marcelo A. Bairral (coordenador do PPGEduc)

Licenciada em Educação Física Rosineide Cristina de Freitas (mestranda do PPGEduc)

Anexo E



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

Do Coordenador do Curso de Mestrado PPGEduc

À Professora _____

Sra. Professora,

O Professor Dr. José Henrique dos Santos e a mestranda Rosineide Cristina de Freitas estão desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado “**Estudo multicase sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira**”. O projeto se insere no âmbito do “Programa de Pós Graduação – Contextos Contemporâneos e demandas populares”. O objetivo geral da pesquisa é descrever o processo de socialização profissional de professores de educação física em início de carreira no que se refere a socialização anterior a formação profissional, durante a formação e no âmbito da organização escolar que se insere. Para o alcance das metas propostas, os procedimentos metodológicos de pesquisa prevêem o acompanhamento do professor no seu cotidiano escolar, durante seis meses em suas tarefas corriqueiras..

Os resultados desta pesquisa alimentarão com importantes informações o processo de formação de professores, bem como a possibilidade de influir em políticas de inserção profissional. Esclareço que é nosso compromisso manter sigilo absoluto quanto à identificação dessa Instituição e do(s) professor(es) envolvidos nos relatórios de pesquisa, bem como retornar as suas conclusões para a Direção, Coordenação Pedagógica e professor(es) dessa Escola. Outrossim, esclareço que o desenvolvimento da pesquisa está condicionado à vossa autorização expressa.

Assim exposto, dirijo-me a Vossa Senhoria solicitando autorização para a realização dos procedimentos de pesquisa no âmbito da sua rotina de trabalho escolar, os quais ficarão a cargo da pesquisadora acima referida, cuja identificação consta no final deste documento.

Desde já agradeço a sua atenção e a contribuição para o desenvolvimento de nossas pesquisas que, desejamos, realmente o processo de formação de professores e concorra para a melhoria da qualidade de ensino em nosso País.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Marcelo A. Bairral (coordenador do PPGEduc)

Licenciada em Educação Física Rosineide Cristina de Freitas (mestranda do PPGEduc)

Anexo F

Roteiro de pesquisa

1ª Fase	Revisão de literatura
	Construção do quadro de Dimensões e variáveis de pesquisa
2ª Fase	Construção do quadro de Dimensões e variáveis de pesquisa
	Identificação e convite dos professores a serem investigados
	Primeiro contato com as unidades escolares dos professores convidados e devida apresentação e formalização do termo de consentimento para a pesquisa
3ª Fase	Realização do trabalho de campo intensivo – acompanhamento semanal das rotinas de trabalho dos professores participantes da pesquisa
	Elaboração do texto a ser submetido à qualificação
	Submissão dos procedimentos adotados na pesquisa ao Comitê de ética da UFRRJ
	Processo de discussão continuada referente aos dados coletados no trabalho de campo no âmbito da orientação e nas reuniões do grupo de pesquisa GPPEFE
	Realização de um encontro entre os professores investigados para trocas de vivências relativamente à entrada na carreira e à participação na pesquisa e para marcar a finalização do processo de trabalho de campo
4ª Fase	Processo de discussão e análise do conjunto de dados produzidos no decorrer do trabalho de campo.
	Processo de estruturação da apresentação dos resultados
	Redação do texto dissertativo
5ª Fase	Correções finais para a produção do texto definitivo da dissertação.