

# Identização docente de professores de Educação Física no início da carreira

Camila da Rosa Medeiros\*

Eduardo Batista Von Borowski\*\*

Hugo Norberto Krug\*\*\*

Victor Julierme Santos da Conceição\*\*\*\*

*Teaching identity teacher of Physical Education in early career*

---

\*Professora da rede de ensino municipal de Criciúma – Santa Catarina.

\*\*Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

\*\*\*Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

\*\*\*\*Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

**RESUMO:** Este estudo teve como objetivo identificar como ocorre o processo de identificação de professores de Educação Física em início de carreira docente. Participaram 13 professores de Educação Física iniciantes na docência em escolas públicas, que responderam um questionário com perguntas abertas, versando sobre o processo de construção do tornar-se professor. Os resultados mostram que o confronto entre o real e o ideal fomenta a construção da identidade docente. Este movimento embasa a prática educativa através da reflexão sobre o cotidiano escolar, no fazer pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVE:** percurso docente; identificação docente; professores iniciantes.

**ABSTRACT:** *This study aimed to identify how the process occurs identification of Physical Education teachers beginning their teaching career. 13 teachers of Physical Education in teaching beginners in public schools to complete a questionnaire with open questions, concerning the construction process of becoming a teacher. The results show that the confrontation between the real and the ideal fosters the construction of teacher identity. This move underpins educational practice through reflection on the school, in pedagogical practice.*

**KEYWORDS:** *course lecturer. teaching identity. teachers beginners.*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

**N**este estudo buscamos identificar como ocorre o processo de identificação de professores de Educação Física em início de carreira. Recorremos a Melucci (2004) para compreender que a identidade pessoal se insere em uma complexidade de particularidades de experiências vivenciadas e pelos diversos grupos que são gerados por múltiplos papéis sociais. O autor ainda coloca um contraponto à ideia de identidade absoluta, levando em conta a multiplicidade do “eu”, e aponta elementos existentes no cotidiano, que dão sentido à experiência de viver.

Em Ball (1989) e Hargreaves (1994) vimos que não existe apenas uma cultura docente. Em uma macro visão, as diferentes culturas se caracterizam por gênero, procedência de classe e etnia; já na micro visão, as diferenças se constituem nas especificidades disciplinares e nos níveis de ensino (MOLINA NETO; MOLINA; SILVA, 2012).

Para Farias e Nascimento (2012), cada área de atuação na Educação Física tem aspectos distintos em sua identidade. Dessa forma, os aspectos identitários se configuram pelas especificidades do objeto de trabalho. A identidade docente, portanto, é uma construção social e pessoal e tem relação com a formação inicial e permanente dos professores, assim como as experiências vivenciadas no contexto escolar. Nesse sentido, tanto a formação quanto as experiências de trabalho constituem a construção da identidade docente.

É possível encontrar alguns elementos que constituem a identidade docente e sua construção: o contexto do trabalho, a formação, a experiência e a cultura docente. Entendemos que as diferentes culturas proporcionam contextos para que os professores desenvolvam maneiras diferentes de “modos de fazer”, que o ajudam a lidar com a demanda e as pressões exteriores.

Aproximando o debate sobre cultura docente aos saberes dos professores, recorremos a Pimenta e Ghedin (2002) e Tardif (2005) ao observar que os emaranhados de saberes, produzidos na trajetória formativa, são responsáveis pela construção de elementos que compõem o desenvolvimento profissional docente. Mizukami (1996) afirma que é nessa trajetória que acontece o processo de aquisição de competências para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Huberman (1995) trata sobre os ciclos de vida dos professores, mostrando que esses atravessam

diferentes fases na sua docência. Escolhemos a fase da “entrada na carreira”, justamente para observar como o professor de Educação Física dá início a sua prática educativa e constitui-se como docente. É importante entender que reconhecemos como professores iniciantes aqueles que estão nos primeiros quatro anos da carreira docente (HUBERMAN, 1995).

Lembramos que Folle et al. (2009) ao pesquisarem professores em diferentes ciclos de desenvolvimento profissional docente, descreveram que no momento da entrada na carreira o choque com o real é atenuado pela aproximação do professor com o meio onde irá atuar. Esse choque com o real caracteriza-se como o primeiro contato do docente com a realidade existente no contexto escolar. Os autores ainda colocam que é possível perceber a participação dos saberes disciplinares e curriculares, do trabalho de conclusão de curso e do estágio curricular obrigatório, como elementos da formação inicial indispensáveis nessa relação com as realidades educacionais. Já Conceição e Krug (2009) salientam que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) torna-se um palco de estudos sobre a escola e as práticas educacionais desenvolvidas durante a formação inicial de professores. Destacam que nessas situações o estagiário passa a perceber a necessidade de ocorrer uma retomada de direção ocasionada a partir da reflexão crítica sobre a sua prática.

Compreendemos que os saberes docentes são balizadores da construção da identidade do professor. Num primeiro momento esses saberes parecem ser apenas transmitidos pelas ciências da educação, contudo as relações desses saberes com o conhecimento oriundo da prática educacional constituem o saber pedagógico que pode ser construído através da reflexão sobre as práticas educativas.

Tardif (2005) observa que o trabalho docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ele é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Além das ciências produzidas pela ciência da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora, ainda, os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, entre eles os saberes disciplinares, que são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje integradas nas universidades, sob forma de disciplinas.

Estas afirmativas anteriores possibilitam discussões acadêmicas tendo em vista que o professor iniciante é imerso em uma cultura ainda desconhecida, portanto, é um momento de integração e adaptação ao envolvimento social que compreende a cultura escolar. A integração e a adaptação a essa cultura escolar ocorrem com mais tranquilidade quando o professor iniciante já conhece a realidade onde está ingressando. Marcelo Garcia (2009) considera que em inúmeras investigações sobre esse tema, os autores concluem que os primeiros anos de carreira compreendem também um choque cultural, cujas estranhezas são mais presentes em professores não “tão bem preparados”. É importante regressar às primeiras afirmações e relembrar que os primeiros anos de docência são fundamentais para manter os professores iniciantes motivados e comprometidos com a docência. Ao mesmo tempo é importante refletir sobre a experiência que esse professor possui para exercer a sua função em uma cultura escolar, muitas vezes diferente da sua.

Assim, considerando este contexto descrito, justificamos a realização deste estudo pela complexidade do percurso profissional do professor onde as diferentes fases da vida e da profissão vão impulsionando diversos momentos de “ser” e “estar” na profissão que, sem dúvida, interferem na prática pedagógica em aula. Particularmente nesta investigação consideramos muito importante identificar como ocorre o processo de identificação de professores de Educação Física em início de carreira.

## **OS CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A ação de assumir um determinado enfoque metodológico manifesta a intencionalidade e os pressupostos teóricos do(s) pesquisador(es). É de extrema importância que os caminhos e procedimentos metodológicos tenham ligação direta com aquilo que se quer investigar. Dessa forma, realizando um resgate da proposta deste estudo, justificamos os procedimentos metodológicos a partir do objetivo do estudo: identificar como ocorre o processo de identificação de professores de Educação Física em início de carreira.

Assim, a partir destes pressupostos descritos, caracterizamos este estudo como descritivo, pois apresenta o desejo de conhecer uma comunidade, seus traços característicos, seus integrantes, seus problemas. Triviños (1987, p. 110) destaca que [...] os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de

informações sobre o que se deseja pesquisar. [...]. O estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Fizeram parte, como colaboradores do estudo, 13 professores de Educação Física, que iniciaram sua atuação na escola como regentes de classe nos últimos quatro anos, portanto, professores iniciantes na carreira docente (HUBERMAN, 1995). Esses colaboradores foram identificados com letras do alfabeto para preservação de suas identidades. No Quadro 1 apresentamos o tempo de atuação e alguns dados de identificação dos colaboradores do estudo. Esses colaboradores foram selecionados a partir de convite e tiveram participação espontânea. Esse tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade de informações disponibilizadas pelos colaboradores (MOLINA NETO, 2010).

**Quadro 1 – Descrição das características dos colaboradores da pesquisa.**

PROFESSOR	SEXO	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO/ ANOS
A	M	24	3
B	F	26	4
C	F	23	3
D	F	24	4
E	F	24	2
F	F	25	4
G	F	27	4
I	F	25	3
J	F	26	4
K	F	22	2
N	F	21	1
P	F	21	1
T	M	26	4

O instrumento de pesquisa foi um questionário com perguntas abertas e fechadas versando sobre o objetivo do estudo. As informações coletadas foram analisadas contemplando a análise de conteúdo proposta por Triviños (1987), a

qual aborda três momentos: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial. Dessa forma, esse processo de análise das informações contribuiu para a construção das categorias de análise, trazendo a literatura para dar conta da interpretação das respostas dos colaboradores.

### **OS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO**

Refletir sobre como nos constituímos docentes é debater sobre como acontece o processo de construção de nós mesmos. Por essa condição de estar sempre em construção, é que o sujeito se ressignifica ao longo da vida, portanto (a constituição do “eu” sujeito e docente) não termina após a formação inicial, e começa antes mesmo de termos consciência das escolhas. Junto a esse processo, no qual nos encontramos (imersos), encontram-se também diversos fatores do cotidiano, que além de se constituírem em um caminho paralelo ao da identização, influenciam diretamente nessa construção. Ao versar sobre o objeto de estudo, buscamos responder como ocorre o processo de identização de professores de Educação Física em início de carreira e abordar os fatores que influenciam na construção do ser professor.

Vista a formação inicial, no contraponto entre o real e o ideal, os participantes deste estudo nos mostraram que sua formação inicial está distanciada da realidade que encontram nas escolas. Fazendo uma relação com Freire (1996), quando o autor aborda o conceito de práxis pedagógica, as respostas indicam que o professor dá valor essencialmente ao saber experiencial, ou seja, saberes adquiridos no cotidiano, na prática. Outro aspecto que influencia no processo de identização é a trajetória estudantil, que tem início desde as primeiras experiências na escola. Nesse sentido, passamos a apresentar as informações a partir das categorias encontradas.

### **A FORMAÇÃO INICIAL: O CONTRAPONTO ENTRE O REAL E O IDEAL**

A construção da identidade docente não é um acontecimento “estático”, ao contrário, possui um caráter dinâmico, plural, contingente e processual. Como vemos em Melucci (2004), o termo identidade não acompanha essa construção, pois, remete a uma fase apenas, quando na verdade, se constitui como um processo de identização que ocorre ao longo da existência.

Neste contexto, nos referimos à identificação como um processo e observamos nas respostas dos colaboradores a importância do contexto formativo também como parte integrante desta trajetória. Denominamos de contexto formativo o que entendemos desde a formação básica até as experiências vivenciadas na formação profissional.

Consequentemente, passamos, nesse momento, a avançar no entendimento com a apresentação dos dados empíricos materializados nas falas de dois colaboradores: “*Na universidade abrangemos um conteúdo teórico da área muito vasto, tivemos um solavanco inicial bem aprimorado, mas saliento que tivemos sim algumas carências para as áreas do ensino médio e educação especial, além claro de como se trabalhar com adultos. Abordagem esta que obtive uma amplitude maior de conhecimento somente após vivenciá-la*” (**Professora B**); e, “*As disciplinas deram uma boa introdução do que se pode trabalhar no ambiente escolar. Digo introdução, pois o resto quem deve buscar é o aluno vivenciando experiências*” (**Professora I**).

Nestes depoimentos observamos o valor que os professores atribuem aos saberes práticos, ou, como descreve Tardif (2005), saberes experienciais. O autor conceitua esse tipo de saber como um conjunto de saberes, atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente que não provem de instituições de formação, dos currículos e não encontram-se sistematizados em doutrinas ou teorias. Ainda segundo o autor, são saberes práticos aqueles que formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana, constituindo-se assim a cultura docente em ação.

Ressaltamos que os saberes docentes, apresentados por Tardif (2005), estabelecem relação direta entre o real, ou a cultura escolar, com aquilo que é tratado nos bancos acadêmicos (saberes disciplinares e curriculares). A respeito dessa relação, apresentamos, pela fala a seguir, o fato de alguns professores colaboradores reconhecerem a importância do conhecimento tratado na formação inicial, porém compreendem que o fazer do cotidiano é construído a partir da análise do seu contexto de trabalho: “*Sim. As disciplinas ministradas foram à base do conhecimento ao qual podemos, como docente, nos deparar. É lógico, que algumas disciplinas deveriam ter mais enfoques que outras, analisando a realidade de [nome da cidade] e região. Todavia, é compreensível esta diversidade de conhecimento, lembrando que apenas na universidade temos a base, o suporte do conhecimento, e o aperfeiçoamento depende*

de nós nas áreas de atuação da profissão” (**Professora K**). Esse relato expressa que o(a) professor(a), ao se encontrar em específicas situações de ensino, necessita de autonomia para avançar na própria construção do conhecimento.

Contudo, podemos encontrar nas falas dos colaboradores do estudo uma outra visão a respeito das disciplinas abordadas na graduação, sendo que, uma parte desses participantes, ressalta que a graduação não ofereceu subsídios para a atuação inicial: *“Faltaram disciplinas que mostrassem mais a realidade da escola”* (**Professora N**); *“A realidade escolar foge muito do que se imagina na faculdade. Lidar com a questão da inclusão tem sido bastante difícil e percebo como minha aprendizagem foi insuficiente, colocar em prática as pedagogias críticas apreendidas também é algo difícil pela falta de interesse que os alunos têm demonstrado nas aulas, isto infelizmente tem se tornado uma realidade na disciplina de Educação Física”* (**Professora E**); e, *“Não, pois por mais que realizamos o estágio, é pouco tempo para conhecermos a realidade de cada escola e aluno, sendo que no dia a dia não são possíveis todos os planejamentos”* (**Professora C**).

O que fica evidente na fala da Professora C é a percepção dos estágios curriculares obrigatórios como disciplina, não sendo suficiente para possibilitar a compreensão sobre a complexidade da realidade educacional. Entendemos que o docente ainda em formação não percebe que o momento de realização dos estágios é apenas um processo que também é parte constituinte de sua identidade, e que possivelmente não dará conta de estabelecer as trocas com o contexto e a cultura escolar.

A concepção sobre a formação inicial destes colaboradores está ancorada no aspecto conteudista. Os professores esperam que a formação inicial dê conta de todos os problemas do cotidiano educacional. O saber disciplinar e curricular é colocado no pedestal salvador das mazelas educacionais, contudo, ao ver que essa verdade é falsa, iniciam o processo de culpabilização desta fase de desenvolvimento profissional docente.

Ao se deparar com diferentes situações de ensino, oriundas dos diversos contextos educacionais existentes, o professor passa a compreender que o cotidiano escolar é o pólo aglutinador de saberes, onde o conhecimento apreendido na formação inicial é filtrado para a realidade vivida. Esse processo é entendido por Contreras (2002) como um avanço na concepção docente, de constituição de uma autonomia e reflexão crítica sobre a sua prática educativa (ZEICHNER, 1993).

Freire (1996) observa que o professor, ao perceber o seu cotidiano, precisa fazer uma jornada sobre a realidade social onde a escola está alicerçada, compreender as mazelas sociais que constituem a comunidade escolar.

Revisando, mas não pormenorizando a formação inicial, o futuro professor precisa compor um repertório de saberes que serão tratados de acordo com a cultura escolar encarada na prática educativa (MOLINA NETO, 1997; TARDIF, 2005). Observamos, nos comentários dos colaboradores, que este processo de constituição da identidade docente é percebido no momento que nos referimos à formação inicial. Ou seja, os professores compreendem que o “ser” e o “fazer” docente são alimentados pelo contexto educacional e que os saberes docentes se transformam em conhecimento a partir do debate aproximado com a realidade social: *“A prática sempre estará ligada à teoria, precisamos estar fundamentados em uma base teórica para propormos objetivos a serem alcançados em nossa prática”* (**Professora E**).

Em contrapartida, o pensamento racionalista instrumental, que embasa a concepção sobre a formação inicial dos professores, ainda é comum. A formação inicial é o momento de aprender sobre o “ser professor”. Pensamento atribuído pelos professores que esperam na formação inicial uma variedade de conteúdos práticos para apresentar aos estudantes durante a sua prática pedagógica.

Este pensar a formação inicial também recai sobre os estágios curriculares obrigatórios. Essa disciplina prevê, em sua base conceitual, apresentar aos estudantes a realidade de atuação em diferentes espaços, realidades, culturas. Nesse sentido, para Mizukami (1996) e Marcelo Garcia (2009) o estudante, ao ingressar na realidade escolar sob supervisão de um professor experiente, deve compreender que o tornar-se professor é um processo contínuo. Vimos em Pimenta e Ghedin (2002) que as vivências adquiridas na prática educativa, ainda como estudante de licenciatura, possibilitam uma ampliada visão sobre o que há por vir, no processo de construção docente. Isso é observado nas falas das professoras “B” e “J”: *“Na verdade quando ingressei no terceiro semestre comecei a trabalhar na área, com isso, tudo que aprendia ia agregando se possível nas minhas aulas ou mesmo no embasamento delas. Assim foi um processo gradativo que foi se caracterizando até o fim do curso”* (**Professora B**); e, *“No primeiro contato eu me senti um pouco nervosa, mas com o passar dos dias, dos meses, fui aprendendo com a prática e praticando o que tinha aprendido na universidade”* (**Professora J**).

Quanto aos primeiros contatos do professor com a escola, encontramos o que estamos chamando de antecipação à docência: *“Durante toda graduação eu já atuava na área como ACT<sup>1</sup>, foi fácil adaptar a nova realidade”* (**Professora F**); *“Uma das primeiras coisas que aprendi na graduação, foi realizar a análise de conjuntura dos meus alunos, ou seja, me situar com quem e qual a realidade dessas pessoas ao qual eu iria trabalhar. Além disso, os pressupostos teóricos, como as tendências crítico emancipatória e superadora até hoje, fazem parte do meu lecionar, pois por meio delas consigo compreender de que maneira ensinar os conteúdos aos meus alunos e porque ensinar tal conteúdo a eles”* (**Professora K**); e, *“Diria que o como lidar com os alunos só vem da prática com os mesmos, agora a relação de conteúdos a se agregar nas aulas são provenientes dos ensinamentos e atualizações que o professor obtve. Logo é o ponto de partida para que se consiga mediar o conhecimento”* (**Professora B**).

Comprendemos que o cotidiano contribui para o processo de constituição do ser professor. Ou seja, na práxis pedagógica o professor percebe que a formação foi importante para entender a escola, porém o saber da experiência, quando confrontado com o conhecimento da academia, é ressignificado, possibilitando um avanço no olhar sobre a cultura escolar.

O depoimento a seguir, da professora “I”, é representativo de alguns colaboradores que expõem a percepção de que apenas a formação inicial já consegue dar conta das várias realidades escolares: *“Sem esses subsídios jamais conseguiria dar uma aula de qualidade. O conhecimento adquirido durante a graduação fez com que eu sentisse mais segurança e preparada para “enfrentar” a escola”* (**Professora I**). Essa percepção nos leva a inferir que na opinião desses professores o ambiente de formação está alheio aos demais contextos dessa formação – como a cultura escolar e a cultura docente –, aos saberes mobilizados, ao ambiente de socialização e as tensões cotidianas, o que, a nosso ver, é um equívoco.

Huberman (1995) afirma que o professor em início de carreira atravessa fases que serão determinantes para sua permanência ou não na docência. O autor coloca, ainda, que no contexto de formação o processo reflexivo e a realidade escolar não podem estar distantes. Com tal aproximação, esse processo é atenuado, destacando nos estágios obrigatórios e não obrigatórios uma porta de entrada fundamental que se apresenta ao docente, enquanto acadêmico, para alguns contextos educacionais. Estes contribuem para o entendimento das relações de força, das dificuldades encontradas, das possibilidades de

socialização, enfim, de todo o contexto que envolve aquela determinada realidade escolar.

### **AS TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS: AS EXPERIÊNCIAS QUE MOBILIZAM O SER PROFESSOR**

O processo de análise da trajetória escolar do docente deve ser levado em consideração quando falamos em construção do processo de identificação, pois, é nessa etapa da vida em que muitos dos docentes iniciam a constituição do “ser professor”. A escola é o ambiente em que o futuro docente tem o primeiro contato com a docência, e, para Mizukami (1996) o “tornar-se professor” é uma trajetória que tem início nas primeiras vivências na escola. Podemos afirmar que nenhuma profissão tem uma gama tão enriquecedora de experiências profissionais que o magistério. As relações com a escola são recheadas de vivências que se tornam significativas, a ponto de balizarem a escolha pela carreira docente. Percebemos essa relação ao analisarmos as falas dos colaboradores a seguir: *“Sempre tive paixão por esportes e por crianças e todos os assuntos relacionados a escola e outras áreas, por isso optei pela Educação Física”* (**Professor A**); *“Por ser uma área em que sempre me interessei, esportes”* (**Professora J**); e, *“Por me identificar com os conteúdos relacionados a área”* (**Professora P**); e *“Gosto pelos esportes, e pai já atua com esportes”* (**Professor T**).

Outro aspecto muito presente nas falas dos professores colaboradores foi o ambiente de socialização presente no seu cotidiano influenciando em sua prática pedagógica e constituindo dessa forma o seu processo de identificação.

Entendemos a socialização e o acolhimento como partes fundamentais, tanto para a permanência do docente no contexto escolar, quanto para que esse não entre em um processo de desinvestimento pedagógico<sup>2</sup> já nos primeiros anos de docência. Marcelo Garcia (2010, p.30) entende que socialização “[...] é o processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir um papel na organização”. Essa relação fica evidente na fala da professora “D” quando perguntada sobre pontos positivos da docência: *“O reconhecimento da equipe diretiva e dos demais professores pelo meu trabalho feito; as escolas em que trabalhei como ACT pediram para eu voltar por terem gostado do meu trabalho, os elogios de pais pelas apresentações de festa junina em ter outras”* (**Professora D**).

Ainda temos a destacar a fala a seguir: *“Tive a sorte de ter por perto professores que me deram muitos subsídios, e que até hoje me dão, pois acreditam no meu potencial”* (**Professora K**).

A fala da professora “K” nos remete a importância desta socialização no âmbito escolar no processo de construção da identidade docente, pois, nesses momentos de socialização o professor iniciante troca experiências, aborda o trato com os estudantes, compreende a organização escolar. Enfim, trata de aspectos do cotidiano escolar com professores mais experientes, com mais vivências no contexto escolar, que podem auxiliar esse docente na reflexão de sua prática pedagógica.

Na fala da professora “G” fica nítida a angústia na entrada na carreira: *“Porque é um processo muito rápido para o acadêmico que entrar na carreira durante a faculdade como eu, você se compara com os outros professores e você é mais novo que todos, mais imaturo, você fica perdido e achando que vai fazer tudo errado, porém todos começam muito novos e vão aprendendo com o tempo e sempre vai aparecer alguém menos experiente que você, você é que tem que confiar no seu trabalho e torná-lo confiável para os outros também”* (**Professora G**). Essa fala nos mostra que o professor iniciante entende o processo de se constituir professor como contínuo, e observa, nos momentos de socialização das práticas educativas, possibilidades de compreensão e ressignificação de sua própria prática.

Desta maneira, também vemos como a inserção docente precoce está atrelada ao processo socialização docente, já que o docente inserido precocemente no ambiente escolar se utiliza também dessa socialização – por vezes até mais do que o próprio saber disciplinar – para avançar em suas práticas pedagógicas, influenciando significativamente na formação de sua identidade como docente.

Analisando o que foi citado, compreendemos nas falas dos colaboradores que, junto à socialização docente, seria necessário que a formação inicial possibilitasse a esse docente, enquanto acadêmico, conhecer algumas realidades escolares e construir a capacidade de reflexão sobre suas ações no ambiente escolar, fazendo com que tal realidade não fosse vista como um empecilho.

Essa “angústia” que pode ser traduzida como “as dificuldades do processo de compreensão sobre o seu papel dentro do contexto escolar” pode ser minimizada, a partir da aproximação dos professores iniciantes com os sujeitos

que dividem as mesmas inseguranças (FERREIRA, 2005; DOS SANTOS, 2007; MONTALVÃO, 2008; KNOBLAUCH, 2008; CANCHERINI, 2009; FERREIRINHO, 2009). Cancherini (2009) e Perin (2009), ainda chamam de acolhimento institucional, a atitude de troca de experiências entre os professores e demais componentes da comunidade escolar para dar conta das dificuldades do professor em construir a sua identidade pedagógica.

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

### **CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS**

A preocupação em investigar o processo de identificação de professores de Educação Física em início de carreira permitiu compreender que mesmo professores com histórias de vida heterogêneas apresentam alguns pontos fundamentais nesta construção. Para dar conta das considerações transitórias deste estudo, recorreremos ao seu objetivo principal: identificar como ocorre o processo de identificação de professores de Educação Física em início de carreira. Dessa forma, verificamos que os professores destacam a importância do conhecimento tratado na formação inicial, porém, enquanto acadêmicos, não o compreendem como um processo constituinte de sua identificação e sim como mais uma disciplina que deverá dar conta de distribuir receita de como deve ser o fazer pedagógico.

Fica nítido que depois do processo de formação inicial, o professor passa a compreender a contribuição do cotidiano para o processo de constituição do ser professor. É na práxis pedagógica que o professor identifica como a formação inicial foi importante para compreender a escola, porém, em um movimento reflexivo, o conhecimento teórico é ressignificado, possibilitando um avanço no olhar sobre a cultura escolar.

Esta investigação possibilita a compreensão de que a formação inicial deva ser embasada no processo crítico reflexivo sobre a realidade escolar, e que este processo seja presente nas mais variadas disciplinas. Para que esse movimento ocorra, encontramos nos estágios obrigatórios e não obrigatórios uma porta de entrada fundamental, que insere o docente, enquanto acadêmico, em alguns possíveis campos de prática educativa. Nesses espaços, consideramos importante a compreensão de alguns contextos educacionais, das relações de força, das dificuldades encontradas, das possibilidades de socialização, enfim, de todo o contexto que envolve aquela determinada realidade escolar. Dessa forma, entendemos que o processo de identificação ocorre por meio da experiência docente, do contato com os saberes da experiência, no fazer pedagógico.

### NOTAS

1. Admissão de caráter temporário.
2. Segundo Silva Machado *et al.* (2010) desinvestimento pedagógico corresponde àqueles casos em que os professores de Educação Física Escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente.

### REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar.** Barcelona: Paidós, 1989.

BUENO, Adriana Helena. **Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores – UFSCar:** auto-estudo de uma professora iniciante, 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante:** um difícil começo, 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Santos, 2009.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; KRUG, Hugo Norberto. Formação inicial de professores de Educação Física frente à uma realidade de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.22, n.34, p.237-250, mai./ago., 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOS SANTOS, Regina Célia Pereira Baptista. **A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes**, 2007. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

FERREIRA, Lilian Aparecida. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**, 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. **Trajetórias de professores na carreira e percursos na cidade: estudo sobre a socialização de professores na carreira do magistério**, 2009. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar Oliveira; BOSCATTO, Juliano Daniel; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetória e perspectiva. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 11-24, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de Matemática em início de carreira**, 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 2007.

HARGREAVES, Andy. **Changing teachers, changing times. Teachers' work and cultures in the postmodern age**. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1994.

HUBERMAN, Michael. Ciclo de vida de professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**, 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

MARCELO GARCIA, Carlos. Los Comienzos en la docencia: um profesorado con buenos principios. **Professorado, Revista De Currículom Y Formación Del Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010.

MARIOTINI, Sérgio Donizeti. **A contribuição dos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na formação continuada de professores iniciantes**, 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Ed UNISINOS, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

MOLINA NETO, Vicente. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 34-42, 1997.

\_\_\_\_\_. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINOS, Augusto Nivaldo S. **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2010.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreuzburg; SILVA, Lisandra Oliveira e. O processo de identização docente e a forma em Educação Física para o trabalho docente no contexto da escola. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

MONTALVÃO, Eliza Cristina. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**, 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

PERIN, Andréa Pavan. **Dificuldades vivenciadas por professores de Matemática em início de carreira**, 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**, 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA MACHADO, *Thiago da*; BRACHT, Valter; FARIA, *Bruno de Almeida*; MORAES, *Claudia*; ALMEIDA, *Ueberson*; ALMEIDA, *Felipe Quintão*. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.02, abr./jun., 2010. p.129-147.

TARDELLI, Lília Santos Abreu. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br: Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD**, 2006. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMMANZO, Aline Di. **Superando dificuldades no trato da ginástica artística na prática profissional de professores iniciantes em Educação Física**, 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade do Estado de São Paulo, Rio Claro, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, Kenneth. Concepções da prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNER, Kenneth (Org.). **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Submetido em 18/02/2014

Aprovado em: 13/10/2014