

<https://doi.org/10.18593/r.v49.34599>

Construção da identidade docente de professores de Educação Física iniciantes na docência

Construction of teaching identity of Physical Education teachers new to teaching

Construcción de identidad docente de profesores de Educación Física noveles en la docencia

Victor Julierme Santos da Conceição¹

Universidade Federal de Santa Catarina; Professor de Educação Física.
<https://orcid.org/0000-0002-4026-1040>

Vicente Molina Neto²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. <https://orcid.org/0000-0002-7124-012X>.

Resumo: Este estudo buscou **compreender a complexidade da construção da identidade docente de professores de Educação Física iniciantes na carreira a partir da socialização em seu mundo de trabalho**. Foi construído um estudo do tipo etnográfico educacional crítico, com o uso de observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de documento. O estudo foi realizado em duas escolas da rede municipal pública com a participação de professores de educação física iniciantes na docência. Para a seleção dos campos

¹ Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Especialista em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria; Professor do Colégio de Aplicação e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universitat de Barcelona; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

de investigação a secretaria municipal de educação foi consultada para saber onde se encontravam os docentes com até 5 anos de docência na rede de ensino. Como critério de seleção foram escolhidas escolas em diferentes bairros da cidade, buscando maior representatividade possível da realidade do município, além da participação espontânea dos docentes de Educação Física e das direções da escola. Durante o trabalho de campo, que durou 18 meses, foram observadas as rotinas dos docentes, a organização pedagógica da escola, rotina de reuniões e as aulas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Foi compreendido que o sistema organizacional da escola interfere na prática educativa do professor e na forma de pensar e fazer a escola. Nesse sentido, o percurso docente é mediado pela política educacional na escola, mobilizando os sentimentos de descoberta e sobrevivência. Foi analisado que os saberes da docência se mobilizam na rede de inter-relações sociais entre os sujeitos da cultura escolar. Apontando que a socialização docente é fruto das interações sociais e faz parte da construção da identidade docente.

Palavras-chave: professor iniciante; identidade docente; cultura escolar; socialização docente.

Abstract: *This study sought to understand the complexity of the construction of the teaching identity of Physical Education teachers beginning their careers based on socialization in their world of work. A critical educational ethnographic study was constructed, using participant observation, field diary, semi-structured interviews and document analysis. The study was carried out in two public municipal schools with the participation of physical education teachers new to teaching. To select the research fields, the municipal education department was consulted to find out where teachers with up to 5 years of teaching were located in the education network. As a selection criterion, schools were chosen in different neighborhoods of the city, seeking the greatest possible representation of the city's reality, in addition to the spontaneous participation of Physical Education teachers and school management. During the fieldwork, which lasted 18 months, the teachers' routines, the school's pedagogical organization, meeting routine and classes of the subjects involved in the research were observed. It*

was understood that the school's organizational system interferes with the teacher's educational practice and the way of thinking and doing school. In this sense, the teaching path is mediated by educational policy at school, mobilizing feelings of discovery and survival. It was analyzed that teaching knowledge is mobilized in the network of social interrelations between the subjects of school culture. Pointing out that teaching socialization is the result of social interactions and is part of the construction of teaching identity.

Keywords: *beginning teacher; teaching identity; school culture; teacher socialization.*

Resumen: *Este estudio buscó comprender la complejidad de la construcción de la identidad docente de profesores de Educación Física que inician su carrera a partir de la socialización en su mundo laboral. Se construyó un estudio etnográfico educativo crítico, utilizando observación participante, diario de campo, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos. El estudio se realizó en dos escuelas públicas municipales con la participación de profesores de educación física noveles en la docencia. Para seleccionar los campos de investigación, se consultó a la dirección de educación municipal para conocer dónde se ubicaban en la red educativa los docentes con hasta 5 años de docencia. Como criterio de selección se eligieron colegios de diferentes barrios de la ciudad, buscando la mayor representación posible de la realidad de la ciudad, además de la participación espontánea de profesores de Educación Física y dirección escolar. Durante el trabajo de campo, que duró 18 meses, se observaron las rutinas de los profesores, la organización pedagógica de la escuela, la rutina de reuniones y las clases de los sujetos involucrados en la investigación. Se entendió que el sistema organizativo de la escuela interfiere con la práctica educativa del docente y la forma de pensar y hacer escuela. En este sentido, el camino docente está mediado por la política educativa en la escuela, movilizando sentimientos de descubrimiento y supervivencia. Se analizó que el conocimiento docente se moviliza en la red de interrelaciones sociales entre los sujetos de la cultura escolar.*

Señalando que la socialización docente es resultado de las interacciones sociales y forma parte de la construcción de la identidad docente.

Palabras clave: *profesor principiante; identidad docente; cultura escolar; socialización docente.*

Recebido em 06 de março de 2024

Aceito em 01 de julho de 2024

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo compreender a complexidade da construção da identidade docente de professores de Educação Física iniciantes na carreira a partir da socialização em seu mundo de trabalho. Para isso, compreende-se que o trabalho docente é interligado aos espaços e tempos, que atravessam os caminhos historicamente construídos pelo sujeito. Ou seja, a docência é debruçada nas interligações entre sujeitos e cotidianos. Esse entendimento possibilita a construção de questões de pesquisa para contribuir na resposta ao objetivo exposto: Como os professores compreendem o seu fazer no início da docência? Como os elementos da cultura escolar atravessam o fazer cotidiano dos docentes iniciantes? Quais movimentos de socialização são apropriados pelos professores na construção da identidade docente?

É no emaranhado de correlações, cujas variáveis são analisadas em conjunto, que observa a identidade docente como um processo *continuum*, com construções sistêmicas entre os elementos da cultura escolar. Uma produção ao longo da formação do sujeito, ainda na condição de estudantes, cujas experiências se

tornam recursivas (Morin, 2008a) e são rememoradas na ação da prática educativa. (Nóvoa, 1995; Mizukami, 1996; Alarcão, 1998; Tardif, 2005; Pimenta, 2002; Marcelo Garcia, 2009).

Este estudo tem inspiração epistemológica no paradigma da complexidade de Edgar Morin, para construção e produção do conhecimento, tanto na revisão teórica quanto no trabalho empírico, servindo de “lentes” para observar o fenômeno estudado. O paradigma da complexidade é ponto de apoio para debater os achados da investigação e ancorar as análises e conclusões neste artigo. Morin (2008b) propõe que se entenda a ação do homem não como uma ação simples, e sim uma ação complexa. Neste sentido, é na pluralidade das ações do homem que podemos compreender as instâncias complementares, antagônicas e dialógicas da sociedade. Como premissa do pensamento complexo, a ideia de ordem engloba a perspectiva de estabilidade de constância, de regularidade, de repetição, de estrutura. A desordem não se reduz apenas ao acaso, mas à ideia de acaso, de acidente, de acontecimento, de desvio, de perturbação. Reúne tudo que é agitação, dispersão, degradação, desorganização. É um conjunto de invariâncias, pressões, leis e repetições que constituem a armadura do sistema.

Para Morin (2011), a complexidade é um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associadas ao cotidiano, aos sistemas de inter-relações que se auto-organiza na desordem da natureza e dos acontecimentos. É nessa compreensão que este estudo se debruça para conceituar a identidade docente como um conjunto de interações entre o sujeito com a cultura escolar e os saberes mobilizados para a prática educativa. Portanto, entende-se que para compreender a identidade profissional docente é necessário observar o sujeito imerso no seu meio de convivência

e a socialização com a complexidade de relações da organização escolar ao qual está envolvido.

Dado exposto, possibilita tomar como ponto conceitual o que Morin (2007) pensa sobre identidade. O autor destaca a necessidade de compreender a produção da identidade a partir da tríade humana: indivíduo/sociedade/espécie. Nesta tríade, os indivíduos são os produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas este processo deve ele mesmo ser produzido pelos indivíduos. (Morin, 2007). O sujeito se constitui neste mecanismo complexo (tecido em conjunto), entendendo-se como ser múltiplo que se compreende de forma individual, com a perspectiva da compreensão sobre o “Eu”, e posteriormente na compreensão como ser social, comunitário.

Este artigo desbrava um campo teórico ainda insipiente para compreender a identidade docente do professor de Educação Física a partir do paradigma da complexidade. Sua constituição no campo epistemológico avança sobre o entendimento do mundo das coisas a partir do olhar sistêmicos da complexidade. Cuja observação sobre o fenômeno está no movimento ampliado para compreender a relação dos sujeitos com o sistema de inter-relação, buscando dessa forma profundidade para analisar o objeto de pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O debate sobre identidade docente, neste texto, está debruçado no campo da sociologia das profissões cujo mote analítico se apoia na experiência do sujeito com o seu cotidiano

de trabalho (Dubert, 1994; Dubar, 2005). Amparado à essa perspectiva, entendemos que a identidade docente tem estreita ligação com a identidade pessoal, a partir da constituição orgânica do sujeito com o cotidiano de trabalho e das relações com a rotina da cultura escolar (Cipriani; Tomazoni; Heinzle, 2019; Amaral; Da Costa; Falcão, 2020). Esse movimento orgânico e recursivo entre sujeito e cultura escolar, são explorados em pesquisas cujo objeto atravessa a importância de investigar e acompanhar os primeiros anos da docência de professores de diferentes campos e ciclos de escolarização (Rodrigues; Gomes; Fagundes, 2018; Frasson; Wittizorecki, 2019, Glasenapp; Hobold, 2019).

A socialização docente que é fruto das interações sociais faz parte da construção da identidade docente. Contudo, no início da docência esse elemento ainda está em construção na instituição de ensino. Nesse sentido, a identidade docente acontece com a profunda interação social entre os sujeitos da escola. Quanto maior a socialização docente mais a identidade é constituída. E quanto mais relações sociais, mais identidades docentes são formadas. O tempo é ponto central para a construção da identidade, assim, o docente vai construindo identidades atravessadas pelas relações e interações sociais durante o seu tempo numa determinada escola. (Dubert, 1994; Dubar, 2005).

As reflexões iniciais que justificam essa investigação destacam a inter-relação do sujeito com o emaranhado cultural da instituição, ou seja, a importância da aproximação entre a cultura escolar (Perez Gómez, 2001) e os sujeitos. Inscrevendo-os em um circuito recursivo no qual, através de complementaridade e antagonismos, se coproduzem e cogerem no paradigma da complexidade de Edgar Morin. O sistema é uma unidade global onde

as partes produzem o todo, o qual, retroagindo sobre as partes, por seu turno às produz. O todo e as partes são sempre relativos um ao outro, relacionais, “Eles fundam a unidade complexa [...]”. (Fortin; Da Silva, 2005, p. 51).

A partir desses conceitos, compreende-se que a ordem é estabelecida pelas camadas mais distantes da escola (Rede Municipal de Educação (RME) - Partido Político que está na situação de governo - deliberações políticas etc.), que parecem não interferir, mas se relacionam diretamente com o contexto, com o cotidiano. Nesta pesquisa, a organização são as escolas onde os professores sujeitos desta pesquisa trabalham diuturnamente, elemento aglutinador das partes e do todo.

Além disso, as reflexões se apoiam no saber da experiência como o balizador do processo de tornar-se professor. A categoria “rotinização”, embasado em Berger e Luckmann (2012), apresenta o processo de compreensão sobre a realidade, partindo do princípio de que o sujeito começa a incorporar o conhecimento e a habilidade requeridos àquele espaço de convivência. Esse movimento alavanca o que os autores chamam de vida cotidiana, cujo conceito se apresenta como “[...] uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente”. (Berger; Luckmann, 2012, p. 35). Esses elementos se organizam, em um sistema de coprodução, que compõem a identidade docente de professores de Educação Física iniciantes na carreira a partir da socialização com o seu mundo de trabalho.

A pesquisa está dedicada em apresentar uma discussão sobre as relações entre sujeitos e a cultura escolar. Relações orgânicas que apoiados em Morin (2002), compreende os elementos

globais que se entrelaçam e são necessários para compreender o papel do docente na escola. Para isso, recorreremos a pesquisas clássicas como as Huberman (1995) e Gonçalves (1995) que contribuem para entender a identidade do professor iniciante, como aqueles que exercem suas práticas educativas há um período de quatro anos. Além desses autores, o conceito de início da docência acompanha o pensamento de Marcelo Garcia (2009), que não observa um tempo limite para considerar o professor em início da docência, mas sim características que envolvem a sua prática educativa e o seu desenvolvimento docente.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com inspiração na abordagem metodológica que ampara a etnografia educacional crítica (Alvez-Mazzotti; Gewandszneider, 1998; Molina Neto, 2004) em duas escolas de uma rede municipal (RME) numa cidade de um estado na região Sul do Brasil. Para manutenção dos aspectos éticos da pesquisa, as escolas receberam nomes fictícios (Escola do Morro e Escola Deserto)³.

Para escolha dos sujeitos da pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação (SME) foi consultada para saber onde se encontravam os professores de Educação Física aprovados no último concurso municipal que aconteceu no prazo específico

³ O manuscrito não foi submetido ao Comitê de Ética, mas foi aprovado pela coordenadoria de pesquisa da instituição de ensino superior e pelo programa de pós-graduação de origem, portanto “Autodeclarámos que todos os princípios e procedimentos éticos foram seguidos conforme Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Ética na Pesquisa com seres humanos) e Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016 (Ética na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais);”

que caracterizaria assim o tempo máximo de atual de cinco anos⁴. Após orientação da SME foram encontradas escolas em diferentes regiões da cidade que tinham no seu quadro docente professores no início da carreira. A partir da representatividade tipológica (Molina Neto, 2010), entramos em contato com a equipe diretiva das escolas selecionadas na região norte e sul da cidade. Com a autorização das direções, o contato passou a ser diretamente com os docentes, para convite e participação espontânea na pesquisa. Assim chegamos às escolas e aos docentes que compuseram o cenário e participantes da pesquisa.

Foram selecionados dois professores de Educação Física iniciantes na carreira docente, ambos receberam uma cópia da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com informações sobre o objetivo da pesquisa e da metodologia utilizada para coleta e análise de dados. Assim como foi realizado com os nomes das escolas estudadas, as identidades dos sujeitos foram preservadas para manter os aspectos éticos da pesquisa, desta forma foram utilizadas as seguintes nomenclaturas: Professor Pedro e Professor Thomé.

Como base conceitual nos estudos etnográficos educacionais, foi estudado com profundidade a cultura da comunidade escolar e a rede de relações construída dentro de um sistema de organização – ordem e desordem, categorias apresentadas por Morin (2008a) com base no pensamento complexo.

Tabela 1 - Apresentação dos colaboradores da pesquisa

⁴ De acordo com Huberman (1995) e Marcelo Garcia (2010) identificamos com professores iniciantes aqueles docentes com até 4 anos na carreira.

ASSUNTOS	PROFESSOR THOMÉ	PROFESSOR PEDRO
Escola que atua	Escola Deserto	Escola do Morro
Estado civil	Casado. O estado civil foi determinante para a busca pelo concurso público na rede de ensino.	Solteiro.
Idade	31 anos.	31 anos.
Filhos	Não.	Não.
Formação inicial	Licenciatura Plena em Educação Física.	Licenciatura Plena em Educação Física.
Pós-graduação	Mestrado em Biomecânica.	Especialização em psicopedagogia.
Tempo de docência na RME	Dois anos.	Um ano e meio.
Carga horária de trabalho	30 horas.	40 horas/aula – manhã = Ensino Fundamental; noite= Educação de Jovens e Adultos
Outras experiências docentes	Após a formação inicial, atuou como personal trainer (atividade que exerce até o momento). Foi coordenador técnico de uma academia de musculação e reabilitação até vésperas de ingressar como docente na RME.	Trabalhou dois anos em outra RME. Antes de assumir a docência, trabalhou como professor de natação e como personal trainer.

Fonte: o autor (2023).

Para Geertz (1973), embora no campo antropológico, o estudo sobre elementos da cultura dos sujeitos se caracteriza pelo esforço intelectual, pois o pesquisador necessita transcrever textos, selecionar colaboradores, elaborar mapas de áreas, fazer relações e generalizações. Assim, é possível interpretar expressões sociais enigmáticas e enlaçar tudo isso a partir de instrumentos que favoreçam o suporte para este esforço intelectual. Desta

forma, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: entrevista semiestruturada, observação participante e diário de campo. Todo o material empírico foi analisado através do processo de transcrição, validação analítica, construção de unidades de significado. Com os dados coletados, e entrevistas transcritas, foram levantadas 700 unidades de significados reunidas em blocos analíticos. Esses blocos de análise deram suporte para construção de categorias analíticas, conforme proposto por Triviños (1987), que responderam o objetivo de estudo.

Após 18 meses de trabalho de campo, com observações no cotidiano da cultura escolar, conversas informais e entrevistas, são apresentadas neste artigo duas categorias analíticas: Organização escolar e o trabalho coletivo: “socializo com quem eu quero”; As dificuldades da prática educativa: “danado, é da nada”. As categorias analíticas apresentadas nas próximas seções parte da descrição densa sobre o campo de estudo (Geertz, 1973). Essa descrição tem como fonte principal as observações de campo registrados no diário do pesquisador. Os dados narrados no processo descritivo foram triangulados com as entrevistas e os referenciais teóricos que tratam sobre o objetivo da pesquisa.

As duas categorias apresentadas são construídas a partir de dados recolhidos no processo de descrição densa da realidade (Geertz, 1973) apontando a caminhada cotidiana do pesquisador nas escolas. A permanência e reconhecimento do cotidiano escolar, possibilitou entender organicamente as relações sociais e pedagógicas. Essas são apresentadas e dialogadas, com a literatura, com relatos das observações e das entrevistas nas categorias abaixo. Entende-se que o trabalho etnográfico possibilita o olhar sobre o todo, que corresponde as diferentes

relações cotidianas da escola. Esse movimento da pesquisa buscou coerência com o princípio da recursividade e hologramático de Morin (2008a), apontando que o conhecimento produzido é espiralado e interligado entre os diferentes elementos que compõe o cenário de investigação.

3 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO COLETIVO: “SOCIALIZO COM QUEM EU QUERO”

Ao debater e analisar o trabalho coletivo dos professores buscou-se a compreensão sobre as mobilizações burocráticas (Tardif, 2005) atribuídas às escolas. Para isso, é importante fazer uma primeira análise quanto à organização escolar e a prática pedagógica do professor Pedro na Escola do Morro. Nesta instituição, existe a função da coordenadora de turno, uma professora que circula pelos corredores e pátio da escola (Registro do diário de campo). A atividade principal dessa coordenadora é contribuir para o andamento das aulas, mais precisamente, elaborar estratégias que impeçam os estudantes de “atrapalhar” a aula do professor.

Ao mesmo tempo em que existe a contribuição positiva da professora coordenadora de turno, a relação que fica nesse contato é de um certo descrédito dos estudantes pela figura do professor regente⁵. A coordenadora de turno exerce a sua função na postura de “amedrontar” o estudante, tarefa não escolhida, mas sim realizada como elemento cultural na escola. Compreende-se que a cultura escolar, mediada pelas diferentes culturas que circulam

⁵ O professor regente é uma espécie de líder docente, que responde e passa a ser “porta voz” e mediador entre a equipe pedagógica e os estudantes de uma determinada turma.

na comunidade escolar e para além dos muros da instituição, configura-se como uma relação frequentemente conflituosa entre estudantes e professores.

Surgem contradições entre a necessidade de ajuda que os professores possuem e a ajuda de fato disponibilizada pela coordenação da escola. Ao retirar o estudante da aula, ou melhor, livrar o professor do comportamento “inadequado” em sua aula, não existe um mecanismo que conscientize o estudante para o aprendizado de “atitudes adequadas” na sala de aula. Contudo, o movimento organizacional mostra que a forma e o conteúdo trabalhado são distantes dos interesses dos estudantes.

O professor Pedro ao ser questionado, esclarece que a sua entrada no final do ano letivo foi um fator de grande dificuldade para a compreensão sobre o que fazer na escola:

“Este ano será melhor, vou começar do início”.
(Comentário do professor Pedro registrado no diário de campo).

Para o professor Pedro, o início das atividades docentes no final do ano letivo⁶ aparece como ponto de maior dificuldade no seu trabalho pedagógico. Inclui-se a isto a participação desse professor nas atividades coletivas da escola, que de fato alicerçam a socialização com os sujeitos que compõem a cultura escolar. Contudo, a contradição nessa perspectiva aparece no momento em que o professor Pedro passa a perceber tal dificuldade e avança sobre o seu fazer no interior da escola. A presença em atividades esportivas e culturais, organizadas em um primeiro momento pela coordenação pedagógica da escola e depois pelos próprios

⁶ O professor foi nomeado no concurso realizado no segundo semestre do ano letivo.

professores, contribuiu efetivamente para a sua inclusão no corpo docente.

Essa motivação do ingresso tardio, mesmo que no processo organizacional, é confrontada pela percepção dos professores sobre a organização escolar e a participação da direção nas iniciativas dos professores. A observação sobre o cotidiano do fazer pedagógico apontam o movimento de busca pelo pertencimento como docente na escola. Isso acontece a partir do envolvimento orgânico com o projeto pedagógico da escola.

A expressão “socializo com quem eu quero” aparece nos diários de campo no momento que os professores iniciantes se referem às aproximações com os mais experientes a partir de critérios pessoais para escolher os parceiros pedagógicos. Os docentes se aproximam por elementos de singularidades (concepções teóricas, disciplina ministrada, gênero, idade, tempo de escola). Ou seja, os professores iniciantes se aproximam dos professores experientes mais receptivos, que possuem as mesmas preocupações e concepções pedagógicas.

O professor Pedro procura constantemente aproximação com a escola e os sujeitos que dividem a vida cotidiana com ele, o que demonstra a busca pela legitimação pedagógica. Contudo, a aproximação quanto aos interesses pedagógicos se apresenta no fazer cotidiano, na construção de propostas e na interação mais avançada com os “outros” professores que estão próximos ao campo epistemológico. É neste sentido, que o professor Pedro se aproxima dos colegas com características semelhantes às dele (idade, tempo de atuação, perspectiva educacional, percepção sobre a vida dos estudantes).

“Eu acho que quando a gente precisa desabafar sobre algum caso, ou discutir sobre alguma coisa, acho que é o grupo que está mais perto de ti. Geralmente o pessoal que almoça comigo, acaba ficando mais perto, você conversa no recreio, vai discutindo sobre a escola e tem mais oportunidades. Já na Educação Física não são as pessoas que eu converso muito” (Entrevista com o professor Pedro).

Segundo Oliveira e Da Cruz (2019) para que a inserção profissional se dê em condições mais acolhedoras, é importante a existência de espaços de colaboração, troca de experiências entre iniciantes e experientes. Essa proposta busca formar uma espécie de comunidade de aprendizagem em que os professores possam falar sobre o ensino que praticam. Estudos apontam que os saberes da experiência estão diretamente relacionados com a formação inicial, principalmente a partir dos estágios curriculares e situações de ensino durante a graduação, e que o início da docência é espaço de constante reflexão sobre a cultura escolar e prática educativa (Resente; Freitas; Bassoli, 2023). Gariglio (2012) já corroborava com esse entendimento, ampliando o debate e apontando em sua pesquisa que somente os saberes disciplinares não dariam conta das especificidades da prática educativa de professores de Educação Física.

Essas aproximações são determinantes para a permanência do professor iniciante na escola e no seu trabalho docente, a afirmação é materializada pelo processo organizacional do trabalho pedagógico. A aproximação entre esses professores, tanto pela afinidade pessoal quanto profissional aparece, como o elemento crucial na socialização docente. Esse elemento mostra a tentativa que vai além da iniciativa da escola; os professores buscam se encontrar para dar conta do seu trabalho pedagógico. Essa socialização, como elemento que demarca a prática educativa,

acontece entre grupos sociais que se assemelham e se aproximam por alguma conveniência social e/ou cultural. Dubet e Martuccelli (1997), ao refletir sobre os tipos de coletividade, destacam que o sujeito da comunidade, que socializa entre si, está sob a dupla marca, da unidade e da totalidade. O sujeito comunitário pertence a um conjunto regido por laços naturais e/ou espontâneos. Esses laços subordinam-se à coletividade cujo sentido vai além dos interesses individuais. Para os autores, é o sentido de pertencer à comunidade que domina a ação do ser humano. É movimento que pode ser entendido como um ato de sobrevivência frente as incertezas do cotidiano escolar (Huberman, 1995; Gonçalves, 1995).

Para Figueiredo (2018) as identidades são formadas e transformadas por um processo contínuo, permitindo que os sujeitos assumam identidades diferentes em momentos diferentes, compondo-se não de uma única, mas de várias identidades. Portanto, entende-se que o debate sobre identidade docente é contemporâneo e tratado em diferentes contextos e componente curriculares. (Duré; De Andrade; Abílio, 2023; Rodrigues; Silva, 2023; Resende; Freitas; Bassoli, 2023; Janerine; Quadros, 2022). Parte destes debates fazem reflexões com a formação inicial (Rodrigues; Silva, 2023), principalmente em relação aos primeiros anos da docência cujo professores se apropriam dos saberes disciplinares para dar conta da prática educativa. (Santos; Souza, 2023).

Na Escola Deserto, o fazer docente do professor Thomé na disciplina de Educação Física é solitário. Nas observações de campo, identifica-se, que a sala dos materiais esportivos é o local de conversa entre o professor e a professora de Educação

Física que ministra aula no mesmo horário. No entanto, mesmo aparecendo seguidamente ao lado da professora de Educação Física mais experiente da escola, professor Thomé, em conversas descritas no diário de campo, mencionou que “o seu fazer docente é individual”. É possível perceber que essa presença constante ao lado da professora mais experiente na escola não desenvolve um relacionamento profissional. Ou seja, a pauta das conversas informais entre os professores de Educação Física é relacionada à assuntos pessoais e debates sobre o comportamento dos estudantes. O planejamento pedagógico não aparece como pauta nas conversas entre os professores.

Esse sentimento de “solidão pedagógica” do professor Thomé é caracterizado não somente pela falta de aproximação a professora de Educação Física, mas referente à própria organização escolar. O professor relata que esperava uma acolhida pela organização escolar, o que não aconteceu. O professor tentou uma familiarização com a prática educativa dos professores de Educação Física. Contudo, a cultura docente na RME, embora exista um discurso sobre o trabalho coletivo, é alimentada pelo trabalho individual (Bossle; Molina Neto; Wittizorecki, 2013).

Para entender a forma como o planejamento é desenvolvido pelo professor iniciante na docência foi necessário compreender o que é singular entre as culturas escolares estudadas. Enquanto na Escola do Morro o professor iniciante se aproxima dos professores para construir planos de trabalhos em comum com outras disciplinas, na Escola Deserto o professor Thomé não demonstra a mesma iniciativa. No entanto, os relatos das entrevistas dos professores iniciantes e dos colaboradores eventuais (membros da equipe

pedagógica e direção da escola) mostram posturas diferentes assumidas pelas escolas.

Na Escola do Morro, de acordo com os instrumentos de coleta de dados, não foi identificado um momento específico para que o trabalho coletivo aconteça, enquanto, na Escola Deserto, o professor Thomé apresenta que existe a intencionalidade da equipe diretiva em construir espaços formativos com base na troca de experiências entre escolas.

“A escola precisa fazer de seis a sete formações durante o ano. Normalmente, algumas escolas se reúnem para contratar palestrantes e reduzir o preço do investimento. Cada professor precisa fazer dez formações, assim, muitas vezes o professor pode escolher onde fazer essa atividade, haja vista que alguns professores trabalham em diferentes escolas” (Comentário do diretor da Escola Deserto registrado no diário de campo).

Contudo, o professor Thomé relata que na última formação ocorreu uma palestra sobre as questões legais relacionadas ao ensino na RME. A fala desse professor mostra que a intencionalidade do processo formativo organizado pela escola não acompanha a expectativa dos professores:

“Para mim não foi nada proveitoso, ela ficou duas horas falando sobre as questões legais que não me acrescentaram em nada. No entanto, no mês passado, alguns colegas de outras escolas foram os responsáveis. Trouxeram suas experiências para compartilhar com os professores de Educação Física. Houve uma professora que trabalhou a construção de um blog sobre Educação Física na escola. Nesta experiência, a cada 15 dias os alunos se reuniam para alimentar este blog” (Fala do professor Thomé, registro do diário de campo).

Identifica-se na Escola Deserto que mesmo existindo espaços para trocas de experiências e aproximações entre diferentes disciplinas e entre os professores experientes e iniciantes, o Professor Thomé não busca contato com os seus colegas. Já na Escola do Morro foi observado que as relações entre os sujeitos do sistema organizacional são registradas pelo que Morin (2008a) apresenta de antagonismo organizacional. Ou seja, não há uma formação permanente proposta pela escola, mas há uma organização dos próprios professores para dar conta do seu trabalho coletivo. Essa organização dos professores caracteriza um processo de socialização nos ambientes informais da escola (ginásio, sala de materiais, pátio da escola, durante as aulas – no momento de “aula livre”).

Mollica (2010) observa que na falta de apoio efetivo da escola, é possível perceber o comportamento de isolamento crescente, causando tristeza e um esforço pessoal que leva a insegurança; a sobrevivência aparece no momento em que o professor busca dar conta desse isolamento docente de forma individual. A autora analisa que esse isolamento é resultado da falta de intencionalidade efetiva da organização escolar para o processo de acolhimento no início da carreira docente. Contudo, quando a instituição apresenta uma política de colaboração para o processo de construção coletiva, os sentimentos positivos quanto ao fazer docente aparecem com potência: alegria, entusiasmo, tranquilidade e acolhimento. Para Furlan (2011) os processos de socialização envolvem aspectos individuais e coletivos como essenciais para a consolidação da identidade docente. Nesta perspectiva, Menezes (2010) destaca a importância do debate e das reflexões sobre as experiências entre professores iniciantes e professores experientes.

É nesta perspectiva que Wittizorecki (2001), observa a organização do trabalho dos professores configurada como marca de um contexto cultural, cuja organização escolar e curricular baliza o próprio significado dado à docência. Nessa mesma compreensão, Bossle (2003) destaca que o tempo é componente indispensável para o planejamento coletivo. O autor apresenta o investimento da organização escolar na perspectiva de compreender a demanda dos professores e a construção de momentos para o debate sobre o conhecimento tratado na disciplina.

4 AS DIFICULDADES DA PRÁTICA EDUCATIVA: “DANADO, É DA NADA”

A prática educativa do professor iniciante é permeada por debates, aproximações, mudanças de estratégias e proposições. Mizukami (1996), Tardif (2005) e Pimenta (2002) observam que a construção da identidade docente é repleta de altos e baixos, de “becos sem saída” de reformulações pessoais e profissionais. Contudo, o processo burocrático embasado em uma série de demandas (aprovação de um número expressivo de estudantes, manutenção dos estudantes na escola etc.) assume uma simbologia de cobranças que recai sobre a prática educativa do professor. Marcelo Garcia (2010) reflete que a construção da identidade docente inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga por toda a carreira docente. Nessa perspectiva, a identidade docente não surge automaticamente como resultado da titulação, ela é construída e modelada. O que requer um processo individual e coletivo de

natureza complexa e dinâmica, conduzindo à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

O professor iniciante chega à escola com a determinação característica do sentimento de descoberta (Gonçalves, 1995), materializada na implicação dos saberes disciplinares e curriculares, os quais foram construídos na formação inicial (Tardif, 2005). Ao mesmo tempo, esse professor depara-se com impeditivos legais que demarcam e limitam a sua prática educativa. Tal fato é encontrado, em primeiro momento, no processo de avaliação do ensino-aprendizagem. As falas dos professores que compuseram os cenários estudados, destacam as críticas sobre o entendimento de que o processo de organização da Educação Básica é distante das culturas escolares e dos saberes docentes.

O sistema de organização escolar é agente orgânico no processo de construção do ser docente. Durante uma reunião do conselho de classe de uma das turmas onde o professor Pedro é regente foi possível perceber as relações que os professores traçam com os estudantes. O debate entre os professores de uma determinada turma, que estava centrado no processo de ensino-aprendizado e na prática educativa, deu lugar a uma onda de relatos sobre a autonomia que os professores possuem sobre o seu trabalho. Isso tudo devido ao processo de gerência que a RME exerce sobre as decisões da prática educativa dos professores no interior da escola.

Nesta perspectiva, na tentativa de normatizar as ações desenvolvidas no interior da escola e de organizar o processo de ensino-aprendizagem, o sistema educacional estabelece uma ordem, cujo ponto central é suprimir qualquer modelo “anárquico” de trabalho docente (Tardif; Lessard, 2009). O resultado desse

modelo é a construção de normas e leis que regem o ser e o fazer no interior da escola. Portanto, compreende-se que a ordem é regida pela intencionalidade de reprimir a desordem (Morin, 2008b). Ao compreender que a ordem é regida por um sistema de organização, em um modelo recursivo⁷, os professores passam a compreender o distanciamento entre a sua perspectiva educacional e o que é esperado pela RME.

A orientação da RME para reduzir o número de retenções⁸ de estudantes na escola interfere na autonomia do trabalho pedagógico dos professores e na construção do processo de ensino-aprendizagem. Essa política de aprovação, que o sistema de ensino assumiu é balizada pela perspectiva de condução do processo avaliativo internacional. Günther (2006) observa que as relações de poder no interior do sistema educacional estabelecem que a RME, assume a identidade de órgão central na tomada de decisões nas culturas escolares. Esse sistema de organização recebe interferência pela situação política partidária que estabelece as normas assumidas na educação municipal, levando em consideração a ideologia política de um determinado momento histórico.

Durante uma conversa informal (registrada no diário de campo), foi debatido sobre questões relacionadas ao comportamento dos estudantes, dentro e fora do contexto educacional na Escola do Morro. Faz parte do cotidiano aos arredores da escola o

⁷ Morin (2011, 2008a) destaca os princípios do pensamento complexo, para entender essa epistemologia e compreender a ciência, sociedade e ser humano. O pensamento complexo é recursivo, pois o movimento de construção do pensamento de forma espiralada. É um avanço em relação ao reconhecimento sobre a produção do conhecimento. Para além do movimento linear que compreende a relação de causa e efeito, início e fim. Mas dá potencia para ampliar o pensamento a partir da compreensão do processo, do caminho. Por tanto a relação espiralada da produção do pensamento e do conhecimento.

⁸ Reprovação do estudante no ano letivo. Neste caso o mesmo deve repetir o ano/série.

uso de drogas ilícitas, presença de brigas próximas à escola, arrambamentos, assaltos envolvendo os estudantes. Nesse sentido, o professor Pedro é enfático:

“Eu comento muito, a filosofia do da nada. “Danado, é da nada”, que o aluno vai por qualquer instância por indisciplina por desrespeito ao professor, isso não dá em nada, ele vai para algum setor e ele volta. No que ele volta todos aqueles que estão ao seu redor acabam se comunicando, e aí o que eles vão comentar entre si? Ah fulano, eu fui lá fiz tudo isso aqui e não deu em nada, chutei a porta do diretor e não deu em nada. Na verdade, não é culpa de ninguém dentro da escola, todos fazem o seu papel, até encaminhar para última instância, suspensão” (Professor Pedro).

A fala destacada acima, em nenhum momento fez uma análise crítica sobre o ambiente que a escola está inserida. O olhar crítico sobre os estudantes e suas identidades parece estar dissociadas do ambiente e da responsabilidade do poder público. Freire (2001) trata da prática docente crítica que esteja implicante a ideia de “pensar certo”. Dentro de um movimento dinâmico e dialético. Ainda, aponta que a educação para libertação e autonomia crítica carece do olhar responsável sobre a sociedade em busca da perspectiva do *ser mais* (Freire, 2010). Sobre isso, Morin (2002, p. 37), destaca o movimento hologramático da relação entre o todo e as partes. Ainda para o autor, “O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa forma uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte”.

Marcelo Garcia (2010) observa que os professores iniciantes precisam de ideias e habilidades críticas, bem como disposição de refletir, avaliar e aprender sobre o ensino, para assim poderem sempre melhorar como docentes. A organização escolar também

tem um grande papel na socialização do professor, principalmente no processo de incentivar o iniciante, dar o apoio necessário para que ele possa se estabilizar dentro da organização, ou seja, um processo de monitoramento sobre o início da docência.

Perin (2009) observa que, na organização escolar, todos os envolvidos no processo educativo devem participar de discussões pedagógicas, pois os trabalhos são realizados na instituição, e não somente nas salas propriamente ditas. Assim, a organização escolar se faz presente no cotidiano dos professores, portanto, parece importante que o professor iniciante esteja inserido no contexto para buscar um melhor entendimento sobre a cultura local.

Ao mesmo tempo em que acontece essa crítica à RME e à política educacional que faz parte dos debates dos professores, o professor Thomé relata que a escola, através da direção, “compra a briga” a favor dos professores. O contrário acontece com a Escola do Morro, as críticas dos professores relatam o descaso da direção com o que acontece no trato do conhecimento no cotidiano da escola.

Para Torres (2008, p. 64)

A escola é em si mesma um fenômeno cultural, seja a um nível institucional mais lato, seja a um nível local e comunitário mais restrito. Ao assumirmos esta premissa, empregando um cunho cultural ao funcionamento do sistema educativo, não poderíamos deixar de considerar também as dinâmicas de interação como produto cultural. Dificilmente encontraremos entre as mais relevantes instituições da modernidade um espaço tão intenso de produção cultural, de interação social e de trocas simbólicas como a organização escolar, um espaço onde o trabalho humano recobre todo o seu sentido antropológico.

O professor Thomé é o que demonstra maior dificuldade de compreender a sua prática educativa e estabelecer que a RME tenha grande responsabilidade na construção de meios mais avançados para amparar o trabalho do professor. As dificuldades desse professor também aparecem como reflexo dos interesses docentes que emergem ainda durante a formação inicial.

Os dados mostram que o professor Thomé se demonstrou mais suscetível às dificuldades do cotidiano do seu trabalho. Não querer ser professor na Educação Básica, tecer críticas sobre o processo formativo inicial, contribuir pouco para sua prática pedagógica, estabelecer comparações entre a prática educativa na escola e o seu trabalho como *personal trainer*, tudo isso fez com que o Thomé tomasse uma decisão que iria mudar a sua vida. Ele abandona a instituição, por um emprego mais satisfatório as suas pretensões pessoais. O percurso docente do professor Thomé alavanca uma série de acontecimentos que são ampliados pelas críticas à RME.

Grigoli *et al.* (2010) já apontava o campo de atuação docente como espaço formativo. Para os autores a escola é o local de potência das relações de trabalho colaborativo e democrático. Destaca a importância da rede de relações que se estabelece no contexto da escola como forma de socialização profissional e construção da identidade docente e espaço de formação a partir da prática.

O processo de socialização influencia a construção de identidade docente, pois é nesse período que o professor começa a trocar experiências, a fazer acordos, conhecer os alunos e também inicia a compreender a organização escolar. O sistema de ordem

e organização apresenta papel preponderante no processo de construção do ser docente (Dubet; Martuccelli, 1997).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE OS SABRES DA EXPERIÊNCIA E OS SABERES DISCIPLINARES

Para finalizar esse texto, e apontar caminhos para conclusão, é importante resgatar o objetivo proposto para essa pesquisa: compreender a complexidade da construção da identidade docente de professores de Educação Física iniciantes na carreira a partir da socialização em seu mundo de trabalho.

No processo analítico é possível destacar um par dialético que aparece constante neste estudo, de um lado encontramos um professor novato em uma escola com diferentes elementos que constituem as microculturas, cujo trato pedagógico está mais preocupado com o comportamento dos estudantes. Nesse espaço, os professores reúnem-se em prol de um planejamento coletivo, mediado pelo professor iniciante, recebendo pouca contribuição da organização escolar. A socialização docente entre os sujeitos acontece para além das suas disciplinas e da coordenação pedagógica.

Do outro lado, foi encontrada uma escola preocupada com a formação permanente e com a construção de espaços para alicerçar o trabalho coletivo. Contudo, o professor iniciante se demonstrou desmotivado pelo processo de autodesvalorização da sua prática educativa. Esse professor já fez tentativas de avançar quanto ao trabalho coletivo, mas se organiza de forma isolada, deixando o

debate coletivo distanciado. Ainda, desenvolve críticas sobre uma formação que não contribui para o seu fazer pedagógico.

O primeiro professor busca embasamento no saber da experiência e na prática coletiva. O segundo analisa a prática educativa com dificuldades embasadas nos saberes disciplinares e curriculares (Tardif, 2005). Esses pontos mostram as diferenças da inserção a docência entre os dois docentes. Contudo, os caminhos iniciais, sobre os interesses na docência, aparecem como fundamentais na prática educativa desses professores. Com as informações, foi identificado que as tentativas frustradas do professor Thomé junto a seus colegas contribuíram para a identidade docente assumida neste momento histórico. Enquanto isso, a motivação do professor Pedro está no sucesso coletivo das suas aproximações com o contexto e a cultura escolar.

A socialização docente está relacionada às redes de interações entre os sujeitos. Redes que constroem ligações entre pares, mas que necessitam de regulação do estado para que os processos de socialização façam parte do processo formativo permanente durante e sobre a prática educativa (Frasson; Wittizorecki, 2019; Sarti, 2020).

O formato de organização e regência do trabalho docente junto à cultura escolar demonstrou-se como o fator que mais contribui para o processo de sentimento da sobrevivência, no início da docência. A falta de autonomia dos professores e as dificuldades de reconhecerem-se como responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem faz com que os professores se sintam aprisionados no interior da escola. A escola cumpre a sua função reprodutora do sistema por permitir que as pessoas se transformem em espectadores descritivos e alienados, por não

fomentar a “consciência do conflito”, que possibilitaria averiguar as pluralidades e alterar as contradições com que se deparam.

O que se torna singular na construção da identidade é o processo amedrontado que o paradigma simplificador (Morin, 2008b), que embasa o currículo de uma formação voltada à racionalidade técnica, exerce sobre o fazer do professor no início da docência. A categoria “o que e como ensinar”, assumem protagonismo em todo o discurso, e o distanciamento com os seus pares da mesma disciplina amplia tais dificuldades. Nesse sentido, entender os entraves que estão para além da prática educativa é central para compreender o processo de tornar-se professor na escola pública.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. (org.). **Os caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papyrus, p. 99-122, 1998.

ALVES–MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARAL, B; DA COSTA, M.; FALCÃO, G. Identidade de professores iniciantes: trajetórias formativas à luz de cartas narrativas. **Revista Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista, v. 17, p. 295-307, jan./dez. 2020.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V.; WITTIZORECKI, E. S. Trabalho docente coletivo na educação física escolar. **Pensar a prática**, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, v. 16, n. 2, p. 401-415, abr./jun. 2013.

BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º. e 3º. ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de ensino.** 2003. 273 fl. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

CIPRIANI, A.; TOMAZONI, E. K.; HEINZLE, M. R. S. O perfil profissional dos professores iniciantes e os fios condutores das práticas pedagógicas. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, v. 28, n. 2, p. 79-95, fev. 2019.

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

DUBET, F. **Sociologia da experiência.** Porto: Paz e Terra, 1994.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova: revista de cultura e política**, São Paulo: Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, n. 40-41, p. 241-266, ago. 1997.

DURÉ, R. C.; DE ANDRADE, M. J. D.; ABÍLIO, F. J. P. A Identificação Profissional em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: Quem Quer Ser um Professor? **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 23, jan./dez., p. 1-27, 2023.

FRASSON, J. S.; WITTIZORECKI, E. S. As redes de interações dos professores de educação física iniciantes na carreira docente: tecendo fios de socialização. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, v. 17, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade Minho, v. 23, n. 2, p. 153-171, fev. 2018.

FORTIN, R.; DA SILVA, A. P. **Compreender a complexidade: introdução a o Método de Edgar Morin.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

FURLAN, E. G. M. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química**. 2011.251 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política e sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GARIGLIO, J. Â. Professores de Educação Física e seus saberes docentes: a gestão do conteúdo de ensino em questão. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, v. 04, n. 07, p. 65-84, jul./dez. 2012.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1973.

GLASENAPP, D.; HOBOLD, M. S. Acompanhamento e ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes no contexto escolar. **Revista Roteiro**, Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina, v. 44, n. 3, jan./dez. 2019.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira dos professores de ensino primário. *In*: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 141-169, 1995.

GRIGOLI, J. A. G. *et al.* A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 40, n. 139, p. 237-256, jan./abr. 2010.

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

JANERINE, A. S.; QUADROS, A. L. O processo de configuração identitária docente de licenciandos em Química durante uma experiência de imersão na docência. **Ciência & Educação**, Bauru: Universidade Estadual Paulista, v. 28, p. 18, 2022.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCIA, C. Los comienzos en la docencia: um professorado con buenos principios. **Professorado**: Revista de currículom y formación del profesorado. Granada: Universidad de Granada, v. 13, n. 1, p. 1-25, jan./abr. 2009.

MENEZES, P. H. D. **Desenvolvimento profissional de professores**: a influência da vivência em um grupo colaborativo. 2010. 194 fl. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores**. São Carlos: EDUFSCar, p. 59-91, 1996.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, p. 107-139, 2004.

MOLLICA, A. J. P. **Tornar-se professor da EJA**: um estudo priorizando a dimensão afetiva. 2010. 185 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **O método 05**: a humanidade da humanidade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **O método 01**: a natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

MORIN, E. **O método 04**: as ideias, o habitat, vida, costumes, organização. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995, p 15-33.

OLIVEIRA, F. L. R.; DA CRUZ, G. B. A inserção profissional de um egresso do PIBID: O caso de uma professora de matemática. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade Minho, v. 32, n. 2, p. 5-23, jul. 2019.

PEREZ GÓMEZ, Á. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERIN, A. P. **Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

PIMENTA, S. G. Formação de professor: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2002.

RESENDE, A. C. C.; FREITAS, C. A.; BASSOLI, F. A residência docente como espaço formativo: narrativas sobre a construção de saberes e da identidade profissional de professoras de ciências e biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, v. 25, p. 1-20, mar. 2023.

RODRIGUES, S. A.; GOMES, A. A.; FAGUNDES, S. B. Sobre o exercício da profissão docente: motivações iniciais e as interferências da formação inicial. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia: Universidade Federal de Jataí, v. 14, n. 1, p. 01–18, mar. 2018.

RODRIGUES, L. N.; SILVA, T. G. O estágio na formação docente em artes visuais: Entrelinhas identitárias. **Revista Apotheke**, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 9, n. 3, p. 335–346, dez. 2023.

SANTOS, C. M.; DE SOUZA, L. H. P. Saber ensinar: saberes da formação docente e da prática profissional dos professores de biologia de um Instituto Federal do Espírito Santo. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 16, n. 2, p. 53-75, nov. 2023.

SARTI, F. M. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 50, p. 294-315, jan./mar. 2020.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TORRES, L. L. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade Minho, v. 21, n. 1, p. 59-81, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WITTIZORECKI, E. **Trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. 2001. 153f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Porto Alegre, 2001.

Endereços para correspondência:

Victor Julierme Santos da Conceição - Universidade Federal de Santa Catarina,
Trindade, 88040900, Florianópolis, SC. victorjulierme@yahoo.com.br.

Vicente Molina Neto - Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Programa de Pós-graduação Em Ciências do Movimento Humano, Rua Felizardo, 750, Jardim Botânico
90690200, Porto Alegre, RS. molinaneto@yahoo.com.br.