

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR ARTICULADA AO TRABALHO DOCENTE:
PRÁTICA EDUCATIVA E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE DO
MUNICÍPIO DE CRICIÚMA, SC.

Jéssica Serafim Frasson¹
Camila da Rosa Medeiro²
Eduardo Batista von Borowski³
Elisandro Schultz Wittzorecki⁴

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como a organização escolar articulada ao trabalho docente influencia na prática educativa e nas condições de trabalho dos professores de Educação Física iniciantes, das escolas do município de Criciúma, SC. Investigamos a prática educativa e as condições de trabalho de seis professores de Educação Física iniciantes (no máximo cinco anos de atuação docente) do município de Criciúma, SC. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Compreendemos que a organização escolar possui papel fundamental no contexto escolar quando articulada ao trabalho docente proporcionando a socialização entre os pares, e que as condições de trabalho oferecidas aos professores podem ocasionar tanto ao desinvestimento como o despertar pela docência. O desinvestimento surgiu com relevância nas análises, e os motivos que desinvestem os professores partem desde a forma de ingresso na rede de ensino (contratação temporária) o acolhimento e as condições de trabalho encontradas nas distintas culturas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: *Organização Escolar 1; Trabalho Docente 2; Professor de Educação Física Iniciante 3.*

¹ Licenciada em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Especialista em Educação Física Escolar com Ênfase em Psicomotricidade e Jogos cooperativos (CENSUPEG)

Acadêmica do Curso de Bacharel na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Mestranda em Ciências do Movimento Humano (UFRGS)

² Licenciada em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Mestranda em Ciências do Movimento Humano (UFRGS)

³ Professor Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Líder do grupo de estudos e pesquisa em desenvolvimento docente e o mundo do trabalho em Educação Física (GPOM)

⁴ Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Professor Adjunto na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

Ao falar sobre professores iniciantes sentimos a necessidade de caracterizá-los, então, apontamos como docente em início de carreira, não só aquele que está entre os primeiros cinco anos de atuação docente (MARCELO GARCIA, 2010; REALI; TRANCREDI; MIZUKAMI, 2008), mas também como aqueles que passam por momentos de angústias e inseguranças, enfim, aqueles que ainda buscam compreender a sua carreira docente e as culturas escolares.

Para Marcelo Garcia (2010), é nesse período que se dá o confronto dos conhecimentos estabelecidos na formação inicial com as vivências do dia-a-dia docente, como falta de materiais pedagógicos, socialização com os pares, problemas com os alunos, confronto com professores experientes, medos e angústias.

A organização escolar merece um estudo mais detalhado, na medida em que se deseje decodificar os elementos que nela se revelam e, ao mesmo tempo, trazer a luz os direitos esquecidos dos docentes na organização. Utilizamos alguns autores como base referencial para conceituar organização escolar. Mèlèse (1979 *apud* INNONE 2006, p.04) aponta que a organização pode ser definida como “um conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objetivos comuns”. Alonso (1988, p.11) esclarece que a organização escolar deve ser compreendida como “uma entidade social especialmente dirigida para a consecução de determinados fins (os quais são explicitados e retomados ao longo do tempo) e preocupada com a ação eficiente”.

Já Hutmacker (1992, p. 40), ao analisar a escola em suas diversas dimensões propõe que a organização “é um coletivo humano coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder”.

Compreendendo a complexidade de conceituação, e analisando a singularidade do contexto escolar, nos embasamos em Tardif e Lessard (2005, p.55), onde afirmam que a escola “é um espaço sócio organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas [...]”.

Entendemos que a organização escolar abrange todo o contexto, onde os “atores” atuam ao mesmo tempo de forma simultânea, cada “ator” exerce sua função, em diferentes lugares e posições do contexto escolar, ou seja, os professores na sala de aula junto com os

alunos construindo conhecimento; os pais em casa e na escola procurando incentivar seus filhos, a direção e gestores a frente do contexto com as funções burocráticas; e os demais funcionários no andamento das tarefas diárias da escola.

Assim, compreendemos a organização escolar como todo o contexto, onde estão pais, alunos, demais professores, equipe diretiva, apoio pedagógico e a comunidade em geral. E que ainda, a organização se destaca no contexto por poder proporcionar aos professores iniciantes momentos de socialização e reflexão da sua prática educativa.

Nesse sentido Cancherine (2009) aponta o acolhimento institucional, entendido como aquele que inclui os colegas, diretores e pais nas relações docentes, assim como o currículo e a administração, ou seja, todo o contexto se mobiliza para tal processo. Frasson (2014) corrobora com a ideia ao afirmar que a organização escolar assume protagonismo no contexto educacional, construindo uma “*ponte*” para a socialização dos professores iniciantes e também a ambientação deles na cultura escolar.

Inicialmente, antes de compreender o trabalho docente, sentimos a necessidade de identificar o processo e o sentido da história do trabalho, e assim, elencar subsídios para analisar o processo de articulação entre organização escolar e o trabalho docente nos contextos educacionais.

Segundo Santos (2007), o homem enfrenta o mundo e luta contra ele. A autora completa que essa luta não se situa no campo da liberdade, e sim no da necessidade. Homem e natureza, lutamos uns com os outros. Trata-se de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade.

No transcorrer da experiência social, o homem vai acumulando e adsorvendo formas de realizar determinadas atividades, tais como: entender a realidade, de comunicar e expressar sentimentos e sentir que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais constituídas pelos homens para a produção de sua sobrevivência.

Basso (1998, p. 04) afirma que no caso dos professores, o significado do trabalho é formado pela finalidade da [...] ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor [...].

Com o intuito de identificar, de modo efetivo, o significado do trabalho docente, é importante destacar a ação intercessora realizada por outro, ou outros indivíduos no

procedimento de apropriação dos resultados da prática social (BASSO, 1998). Analisando que a organização escolar necessita estar articulada ao trabalho docente, para que haja uma melhor aproximação dos professores iniciantes com o contexto, nos apropriamos de autores que debatem o trabalho docente a partir de uma perspectiva crítica (APPLE, 2001; GIROUX, 1997).

Apple (2001) ao debater sobre o trabalho docente enfatiza em seus estudos elementos que tratam a intensificação do trabalho, ou seja, professores que, pelas próprias condições objetivas, se submetem a uma ampliada carga de trabalho. Nesse sentido Pérez Gómez (1998) diz que o trabalho docente é marcado pelas transformações que ocorre na contemporaneidade, exigindo que os professores construam o que Woods (1995) aponta como estratégias de sobrevivência, para que consigam lidar com o contexto escolar.

Giroux (1997, p.176) debate sobre o trabalho docente, caracterizando os professores como trabalhadores reflexivos, “[...] o trabalho dos docentes como uma forma de tarefa intelectual, em oposição a uma definição do mesmo em termos puramente instrumentais ou técnicos”. Assim, partindo de uma perspectiva crítica, em que o trabalho docente vai para além do “*dar aulas*”, pois envolve um serie de fatores que mobiliza o ser professor, e que este precisa de apoio emocional, psicológico e material da organização escolar, é que nos debruçamos em Wittizorecki (2001, p.19), onde parte do entendimento que trabalho docente , “[...] o conjunto de atividades que englobam, para além das aulas que os professores ministram”.

Os professores estão enfrentando diariamente imprevistos. Segundo Tardif e Lessard (2005) os docentes se confrontam com dilemas e pressões do ambiente escolar: trabalho solitário e trabalho coletivo, autonomia na classe e controle na escola, tarefa prescrita e tarefa real, currículo formal e currículo real, educação e instrução dos alunos. Os autores ainda observam que o trabalho docente é “também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.38).

Partindo desse entendimento, é que apresentamos o objetivo dessa pesquisa: “*Compreender como a organização escolar articulada ao trabalho docente influencia na*

prática educativa e nas condições de trabalho dos professores de Educação Físicas iniciantes das escolas do município de Criciúma, Sc.”.

DECISÕES METODOLÓGICAS

A ação de assumir um determinado enfoque metodológico manifesta a intencionalidade e os pressupostos teóricos do pesquisador. Deste modo, tratar de decisões metodológicas é buscar refletir sobre as metodologias adequadas ou inadequadas para responder um determinado problema e/ou fenômeno (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Assim realizamos um resgate da proposta deste estudo, justificando os procedimentos metodológicos a partir do objetivo: compreender como a organização escolar articulada ao trabalho docente influencia na prática educativa e nas condições de trabalho dos professores de Educação Físicas iniciantes, das escolas do município de Criciúma, SC.

Esta pesquisa é classificada como descritiva de caráter qualitativo “que tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo e analisando-as para num segundo momento interpretar e discutir á luz da teoria” (NEGRINE, 2010, p.62). Na pesquisa qualitativa à medida que as informações são coletadas ocorre a interpretação, ou seja, assim que a pesquisa vai se estruturando, a interpretação dos dados já é realizada, o que pode originar a necessidade de procura de novos dados com nos instrumentos (TRIVIÑOS, 1987).

Fizeram parte, como colaboradores de investigação, três professoras e três professores de Educação Física, todos considerados professores iniciantes, com no máximo cinco anos de experiência docente e que atuam no município de Criciúma, SC, todos admitidos em caráter temporário (ACT). Para manutenção dos aspectos éticos da investigação, os colaboradores foram identificados com nomes fictícios para que desta forma fossem preservadas as identidades dos mesmos. No quadro abaixo, apresentamos as características dos colaboradores, quanto o tempo de atuação na escola, carga horária e idade. Os colaboradores foram selecionados a partir da participação espontânea, levando em consideração a iniciativa em buscar participação direta na investigação. Esse tipo de participação influencia

positivamente no volume e credibilidade de informações disponibilizadas pelos colaboradores (MOLINA NETO, 2010).

Quadro 1 - Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Colaboradores	Idade	Tempo de atuação	Carga horaria semanal
Azaleia	24 anos	03 anos	20 horas
Crisântemo	22 anos	02 anos	20 horas
Copo de Leite	22 anos	01 ano	40 horas
Cravo	22 anos	06 meses	40 horas
Margarida	28 anos	02 anos	20 horas
Orquídea	23 anos	02 anos	20 horas

Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, e nos embasamos em Negrine (2010),

É “semiestruturada” quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam sobre o que pensa (p. 76).

As entrevistas foram gravadas, transcritas e passaram por um processo de validação interpretativa quando apresentadas aos colaboradores para análise da fidedignidade das informações. As análises dessas entrevistas serão apresentadas a seguir, organizadas em categorias que emergiram das unidades de significados a partir das falas dos colaboradores.

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO PONTE PARA A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR INICIANTE

Buscamos com esta categoria compreender como a organização escolar influencia na prática educativa do professor no início da carreira. Assim ao tratar sobre organização escolar com os colaboradores, alguns elementos surgem com destaque nas falas dos mesmos: acolhimento, apoio, auxílio, segurança, confiança e a autonomia. E isso nos faz refletir sobre a importância da organização escolar no contexto e principalmente como ela intermedia essa ligação com a construção da prática educativa dos professores em início de carreira.

Compreendemos que a inserção na docência pode ser entendida de várias formas, estágios não obrigatórios, estágios obrigatórios, substituição de professor, e como professor



titular. Assim, são várias as vivências que os professores possuem ao ingressar na docência, hora como estagiários e hora como professores titulares, essas vivências se tornam experiências, mas que por si só não agregam valores a prática educativa dos professores, ou seja, as reflexões sobre elas são cruciais para o processo crítico-reflexivo.

“Substituição de professor, sem experiência nenhuma, precisaram de mim e fui ajudar um colega. Depois veio os estágios obrigatórios.” (Professor Copo de Leite).

“Meu primeiro contato foi na escola, como professor auxiliar, fiquei na função de ajudar a professora, e também na gestão da escola” (Professor Crisântemo).

“A primeira vivência foi com estágio não obrigatório, que eu estava na 5ª fase, é, foi na escola de Educação Infantil.” (Professora Orquídea).

As primeiras vivências dos professores geralmente são caracterizadas pela falta de experiências, e nesse sentido Zeichner (1980) aponta o termo “mito” para se referir à crença de que as experiências práticas contribuem, para formar melhores professores, ou seja, um pouco de prática é melhor que nada, e ainda, quanto mais tempo se dedique às experiências práticas, melhor será. Nesse sentido Almeida e Fensterseifer (2011, p.251) afirmam a “valorização da experiência e do saber da experiência como possibilidade de conhecer, fazer e conhecer com esse fazer”. Assim, a experiência não é o que nos acontece, ou o que passamos, mas o que fizemos com que nos aconteceu, com o que se passou.

Baseado nesse pressuposto, compreendemos que os professores se constroem e se adaptam a organização escolar. E além da reflexão para a adaptação dos professores é fundamental que o acolhimento e a recepção estejam presentes no contexto. Identificamos nas falas dos colaboradores, esses elementos com muita frequência, pois ao encararem a realidade pela primeira vez, ou para dar continuidade em sua prática, os professores precisam do auxílio da organização, colocam ainda que se sentem seguros e motivados. Podemos perceber nas falas dos professores Copo de Leite e Azaleia que a direção estava presente nesse momento:

“Quando comecei a lecionar, quando possuía a minha turma, a equipe diretiva e pedagógica me encaminharam a minha sala e me apresentaram a escola” (Professor Copo de Leite).

“A direção da escola que fez essa intervenção” (Professora Azaleia).

Podemos perceber que o acolhimento e acompanhamento dos docentes não precisa ser realizado somente pela equipe diretiva, mas por todos “atores” do contexto escolar, e isso só tem a acrescentar no processo de inserção profissional docente e na continuidade de sua prática educativa. Na fala dos professores Cravo e Orquídea isso faz sentido, e ainda, além do apoio, constroem uma troca de aprendizados entre as partes.

“Meu acompanhamento inicial foi com as professoras da classe na qual eu trabalhava que me deram aberturas de mostrar meus conhecimentos, incentivaram e me ensinaram todo o tempo (Professor Cravo).”

“Eu sempre estive acompanhada de um professor, que me ajudava bastante, e qualquer situação em que tivesse de resolver, eu tinha um suporte da direção, assim foi o que me auxiliou bastante ali no início na minha primeira experiência (Professora Orquídea).”

Ao contrário disso, há casos em que os professores não são apresentados aos demais, não há uma preocupação em receber esses docentes, e muito menos em oferecer subsídios para que possam exercer sua prática educativa. Podemos observar isso nas falas das professoras Azaleia e Margarida:

“Eu fui jogada dentro de uma escola pela falta de professores e sem supervisores. Tive que estudar e me preparar sozinha. Pra mim até enfrentar os alunos, por serem alunos de três a seis anos. Foi na cara e na coragem (Professora Azaleia).”

“Eu não tive nenhum acompanhamento no início da carreira. Eu senti muita dificuldade porque a equipe diretiva era bem relapsa, não dava muito apoio pra gente na questão de acompanhamento (Professora Margarida).”

Marcelo Garcia (2010) aponta como desprestígio profissional é um descaso não só com os professores, mas também com a própria profissão.

Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 32)

Nos casos das colaboradoras Azaleia e Margarida, é perceptível que ao escolher ingressar na docência, elas são arremessadas em sala de aula, sem nenhum tipo de apoio e auxílio, e assim, além de manter o equilíbrio pessoal, precisam adquirir conhecimento pessoal para poderem trabalhar, o que pode dificultar o processo de reflexão do professor (MARCELO GARCIA, 2010).

O processo de acolhimento docente influencia não só na reflexão, segurança e confiança dos professores, mas também na “liberdade”, ou seja, oportuniza a participação efetiva nas questões de ordem geral da escola, como a gestão, a carga horária, o regimento escolar, a grade curricular, a matrícula, o tempo, o espaço, as relações intersubjetivas, o projeto político pedagógico, entre outros aspectos, que possam opinar sem medo de serem oprimidos, que esteja imerso no contexto, e que participem efetivamente da cultura escolar é de fato proporcionar a autonomia dos docentes no contexto educacional em que estão inseridos.

“Sempre tive uma equipe disposta a me ensinar, acredito que entendem como é o início da docência, e como é importante uma boa recepção dos mesmos, sendo que nos permite conseguir lecionar e participar da escola com mais autonomia (Professor Crisântemo).”

Percebemos na fala acima a importância da autonomia dada aos docentes, pois ao delimitar a área de intervenção da prática pedagógica do professor, corre-se o risco de, quem sabe, descomprometê-lo da possibilidade de pensar a organização escolar conforme suas necessidades, possibilidades e limites de ação-reflexão. A própria compreensão do trabalho docente pelos professores fica prejudicada, pois, ao não se sentir capaz ou responsável pelo pensar-fazer a escola, deixam de se envolver com as outras relações pedagógicas que acontecem no seu universo.

Há casos em que os professores não possuem nenhuma autonomia no contexto, o colaborador Copo de Leite afirma isso em sua fala:

“Me sentia pela metade, parece que o nosso trabalho é vigiado pelos outros e a qualquer momento pode ser cortado. Ficava com dúvidas, pois tinha total autonomia para debater questões referentes as minhas turmas, meus materiais, mas quando não era isso, era reunião com pais, entrega de boletins, e até sobre reprovação de aluno, nem ficava sabendo (Professor Copo de Leite).”

Nesse sentido Tardif e Lessard (2005), apontam que a escola delimita a estrutura do espaço autônomo. Ao tratar sobre o modelo de organização burocrática, os autores afirmam que o trabalho se distancia das mãos dos professores, pois é estipulado por organizações que estão para além da escola, ou seja, a “autonomia” oferecida aos professores fica somente dentro da sua sala de aula, partindo dali, as decisões já não cabem mais a eles. E isso fica evidente na fala acima do professor Copo de Leite, pois ele se sentia pela metade, cortado, recebendo um determinado limite.

Então, esses dois modelos de organização apresentados pelos autores, influenciam diretamente nas condições de trabalho oferecidos aos professores iniciantes. Os professores trabalham alicerçados na organização escolar, pois é perceptível que necessitam da “*ponte*” entre eles e o contexto para a construção da prática educativa. Assim na próxima categoria de análise apresentamos os elementos a partir das falas dos colaboradores que levam ao desinvestimento ou despertam os professores para a prática reflexiva da docência. E que essa desistência ou permanência pode ser ocasionada pelas condições de trabalhos oferecidas pela organização escolar ao professor em início de carreira.

CONDIÇÕES DE TRABALHO: DESINVESTIMENTO E DESISTÊNCIA X MOTIVAÇÃO E PERMANÊNCIA

Para dar conta desse processo de análise, apresentamos o objetivo proposto para responder essa categoria: compreender como as condições de trabalho influenciam no desinvestimento docente do professor de Educação Física em início de carreira. Para Huberman (1995), desinvestimento é o momento em que os professores passam a investir mais em seus interesses pessoais do que investir na sua carreira, o que refletir sobre suas práticas educativas.

A partir das falas dos colaboradores, compreendemos que vários são os elementos que podem ocasionar um desinvestimento no professor iniciante, iniciamos com o choque inicial apontado pelo professor Cravo, ou seja, o que o docente sente, ao se deparar com as realidades educacionais existentes.

“A primeira impressão da realidade de cada escola dá um choque no primeiro momento, pelas condições de trabalho encontradas, falta de apoio, materiais, e até mesmo o salário (Professor Cravo).”

Esse choque apontado por Huberman (1995) e Marcelo Garcia (2010) é o distanciamento entre o ideal e o real, ou seja, os professores apontam em suas falas que encontram dificuldades em realizar suas práticas educativas pela falta de subsídios proporcionados na graduação.

“Da graduação para a prática é um pouquinho diferente [...] Durante a graduação parece ser tudo bem claro bem fácil, bem lindo bem bonito, mas na realidade aparecem muitas dificuldades que a graduação não nos prepara, infelizmente (Professora Margarida).”

“Quando tento ligar teoria na prática vejo que na teoria é tudo muito bonito, a gente até tenta, mas falta material, é difícil, fazer a criança aprender um passe tendo somente uma bola pra 30 alunos é praticamente impossível. A gente tenta agregar a teoria a prática, mas nem sempre a gente consegue (Professora Orquídea).”

Nas falas das colaboradoras percebemos quando elas acreditam que a graduação não dá conta de preparar o futuro docente para atuar nas realidades existentes, e que ainda o conhecimento adquirido na formação inicial não é suficiente pra tal processo.

Pérez Gómez (1995) aponta três polos interligados que procuram aliar a técnica como embasamento da função de professor. Esses polos foram: o primeiro a dicotomia entre teoria acadêmica e prática docente; o segundo, ir além do pensamento de que a formação inicial deve ter como produto final um profissional pronto para atuar e encarar as realidades encontradas no cotidiano escolar; e o terceiro, a superação da ideia de que há uma relação entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem.

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995 p. 25).

Buscamos em Freire (1987) subsídios para tratar sobre o que para nós conceitua e baliza o ato de reflexão sobre a prática educativa, “a práxis, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...] (Freire, 1987, p.21).”

Ao mesmo tempo em que alguns relatam que existe um distanciamento entre a formação inicial e as realidades, outros apontam que os estágios e os conhecimentos adquiridos na graduação foram significativos. Ou seja, aproximaram com a realidade escolar, apontamos a fala do professor Copo de Leite, onde ele relata seu entendimento sobre a formação inicial e a teoria e prática:

“A formação inicial é como o nome diz, apenas o início, os estágios te auxiliam a ingressar, a conhecer um pouco da realidade, o restante nós devemos fazer. Sobre a teoria, tento sempre traze-la para minhas aulas, sempre busco relacionar com a prática, por os pé no chão e não ficar no campo das ideias, acredito que isso é essencial, buscar, refletir, mudar, isso é a práxis. (professor Copo de Leite).”

Assim, podemos perceber a importância do professor em formação, do professor iniciante e também do professor experiente conseguir realizar uma análise de conjuntura, ou

seja, fazer uma ampla leitura da realidade, pois assim fica mais fácil de perceber as lacunas que a teoria deixa em relação à prática. Essa visão reflexiva e crítica contribuem para a melhor compreensão sobre a teoria e como ela se configura na prática educativa.

O contrário é quando os professores entendem que a teoria deve “*salvar as vidas*”, ou seja, quando acreditam que reproduzir é melhor que criar, quando perdem a autonomia pelo fato de não saberem o que fazer com tal.

Então, esses e outros motivos como questão salarial, desvalorização da própria disciplina, falta de interesse dos alunos, falta de materiais pedagógicos e a falta de apoio da organização escolar, dão ênfase ao elemento que apontamos a partir das falas dos colaboradores como desinvestimento pedagógico, ou seja, postura adotada por aqueles professores que continuam atuando nas escolas, contudo não investem em práticas pedagógicas de qualidade, não refletem criticamente e não avançam em sua prática educativa.

Iaochite *et al* (2011) apresentam fatores dificultadores da prática docente: baixa motivação e, às vezes, desvalorização dos alunos pelo conhecimento específico da área, dificuldades relacionadas a infraestrutura e materiais, aspectos relativos ao planejamento e administração de aulas, conteúdos e avaliação, baixa participação no corpo docente da instituição.

“Me desmotiva muito é quanto ao mal comportamento da maioria dos alunos o que os leva a terem tanta falta de respeito com os professores e colegas, eu sempre me pergunto isso. A maioria não valoriza o que está disponível e não tem o entendimento de quanto a educação é importante né, vão perceber isso talvez daqui lá muitos anos quando eles precisarem (Professora Margarida).”

A fala acima nos propõe analisar em até que ponto esses fatores dificultadores da prática docente desinvestem os docentes a ponto de querer abandonarem a carreira docente ou ainda continuarem sua prática educativa sem um comprometimento crítico e reflexivo, apenas fazer por fazer. Assim apresentamos as falas, onde o desinvestimento pode levar ao abandono da docência:

“As dificuldades sempre fazem a gente parar e pensar sobre se escolhemos o correto (Professor Copo de Leite).”

“Olha já pensei em parar e ir pra outra área, isso ocorre principalmente final do ano quando queremos resultado, sem apoio da direção, e os alunos não tem uma cultura sobre a educação física querem fazer o que querem (Professora Azaleia).”

“Quando iniciei na escola a gente para e pensa, e até da vontade de jogar tudo para o alto, por passar por situações que jamais pensei em passar, como por

exemplo, separar brigas, mães virem reclamar das aulas. Até o fato da própria escolha de Act faz a gente pensar se vai continuar na profissão, porque todo ano é a mesma luta, é complicado (Professora Orquídea)."

O professor admitido em caráter temporário na rede municipal de Criciúma (Act) passa por um processo de inserção em todo início de ano letivo, onde são classificados por títulos, cursos de aperfeiçoamento e tempo de serviço. Essa classificação pode desfavorecer o professor iniciante, pelo fato de sua pontuação ser menor que a de um experiente. E isso faz com que nem sempre sobre vagas para os que ocupam os últimos lugares nos critérios estabelecidos pelo sistema educacional do município.

Então compreendemos que se o professor iniciante não possui a oportunidade de lecionar, isso dificultará a acumulação desses “pontos” no quesito experiência, e dificilmente assumirá o cargo de professor, colocando ele em um dilema entre persistir na carreira ou ainda buscar outra fonte de renda, desistindo de assumir a docência, a qual ele se dedicou durante, no mínimo, quatro anos de sua vida em formação.

Assim, a professora Orquídea aponta que a reflexão sobre a permanência na docência já inicia no processo de inserção dos professores Acts nas escolas, ou seja, isso desmotiva os docentes em início de carreira, pelo fato de não possuírem a certeza de que irão conseguir vagas para poderem atuar no contexto escolar.

Nesse sentido percebemos que a fase da carreira docente apontada por Huberman (1995) como a de “pôr-se em questão” onde o autor enfatiza ser o “meio da carreira”, que é quando os professores analisam o que terão feito em suas vidas e se encaram a perspectiva de continuar o mesmo percurso ou a permanecem na incerteza e na insegurança de uma nova trajetória, acontece antes mesmo de iniciar a docência, ou seja, a dúvida e medo de ingressar e/ou de continuar na profissão.

Machado *et al.* (2010) corrobora com a ideia de que o professor desmotivado pode até permanecer no contexto escolar, mas não com a mesma motivação pela docência, ou seja, apenas cumpre seus horários, sem refletir sobre suas aulas, processo esse chamado de desinvestimento pedagógico.

Já a fase da descoberta se traduz pelo fato do docente estar sempre aberto e atento aos acontecimentos e as situações que o cercam. A sensação de responsabilidade pelos alunos e o

entusiasmo inicial faz com que o docente iniciante se sinta mais forte e disposto a enfrentar o novo (HUBERMAN, 1995).

O professor Cravo, aponta na fala abaixo que mesmo com a questão do primeiro choque com a realidade, faz com que consigam refletir e superar suas dificuldades iniciais.

“A primeira impressão da realidade de cada escola da um choque no primeiro momento, pelas condições de trabalho encontradas, falta de apoio, materiais, e até mesmo o salário, mas ao pararmos para refletir nossas práticas, quando tenho minha turma, meus alunos, quando se faz o que gosta é gratificante, quanto tu vê que pode fazer o mínimo por aquele aluno já é muito gratificante, isso me motiva (Professor Cravo).”

Gonçalves (1995, p. 164) observa que nesse período os “pés” se firmam no chão, “[...] a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida, a satisfação e um gosto pelo ensino [...] afirmam-se”.

Quando os professores percebem que são responsáveis por algumas turmas, que possuem horários a cumprir, planos de aula, reuniões, enfim, quando se percebem parte da organização escolar, imersos no contexto, assume toda a sua competência docente e desenvolvem sua própria autonomia, ou seja, se reconhecem professores.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Constituíram-se como elementos significativos de análise nesse processo, de acordo com a nossa interpretação, os esses choques com a realidade escolar podem ocasionar nos professores em início de carreira o desinvestimento pedagógico. Esse desinvestimento também pode os levar os docentes a um questionamento sobre a sua permanência na docência. Destaca-se ainda que esses elementos: formação inicial e a atuação profissional; a desvalorização da Educação Física e a insatisfação financeira, se aplicam a todos de forma linear e sistematizada, ou seja, cada caso se diferencia devido às particularidades dos sujeitos investigados.

A questão do professor ACT, coloca o docente iniciante em um processo instável, pois fica a dúvida de possuir ou não uma vaga na escola, de chegar o final do ano e acabar seu contrato admissional, de todos os anos mudarem de escola, e a partir daí terem que iniciar seu processo de inserção na escola. Assim, esse modelo de admissão em caráter temporário potencializado na instabilidade e insegurança, precariza o trabalho docente e possibilita o não fortalecimento de vínculo como a cultura escolar.

A organização escolar está presente no cotidiano dos professores, e importante estar inserido no contexto para assim buscar um melhor entendimento deste espaço. A organização tem como função abrir/ampliar espaços e buscar cada vez mais, meios de socialização e de construção de conhecimento, e essa organização articulada ao trabalho docente influencia na prática educativa dos professores iniciantes, pois assim eles se sentem mais seguros e confiantes para realizar a sua docência.

ABSTRACT

This study aims to understand how the school organization articulated to teaching influences on educational practice and working conditions of beginners teachers of Physical Education, the schools from Criciúma, SC. Participated in the investigation six PE teachers beginners starter of the municipality from Cricklewood, SC. The instrument for data collection was a semi-structured interview. We understand that the school organization has a primary role in the school context where articulated to teaching, providing socialization among peers, and working conditions offered to teachers both can lead to disinvestment as awakening for teaching. The divestment has emerged of relevance in the analysis, and the reasons that disinvest teachers depart from the way of entry into the school system (temporary appointment) reception and working conditions found in different school cultures.

KEYWORDS: School Organisation 1; Teaching Work 2; Beginner Teacher Physical Education 3;

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo entender cómo la organización escolar articulado a la trabajo docente influencias sobre la práctica educativa y las condiciones de trabajo docente de los profesores de Educación Física principiantes, escuelas en el município de Criciúma, SC. Participó en la investigación de seis profesores de educación física principiantes em município de Criciúma, SC. El instrumento de recolección de datos fue una entrevista semiestructurada. Entendemos que la organización de la escuela tiene un papel primordial en el contexto escolar donde articulada ao trabalho docente proporcionando la socialización entre pares, y las condiciones de trabajo que se ofrecen a los maestros tanto pueden llevar a la desinversión ya despertar para la docencia La desinversión ha surgido de relevancia en el análisis, así como las razones que desinvertir maestros apartan de la vía de entrada en el sistema escolar (contratación temporal) acogida y las condiciones de trabajo que se encuentran en las culturas escolares diferentes.

PALABRAS CLAVES: Organización Escolar 1; Trabajo Docente 2; Profesor de Educación Física Principiante 3.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. de; FENSTERSEIFER, P. E. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 247-263, out/dez de 2011.

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

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

APPLE, M. W. *Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto alegre: ARTMED, 1995.

_____. *Política Cultural e Educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Reflexões sobre o Neoconservadorismo. In: *Revista Pátio*. Porto Alegre: ARTMED, p.12-15, 2006.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES*, Campinas, vol. 19 n. 44, 1998.

CANCHERINI, A. *A socialização do professor iniciante: um difícil começo*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC, Santos, 2009.

FRASSON, J. S. Organização Escolar: uma ponte para a socialização docente dos professores iniciantes. IV CONGREPRINCI – *Anais do Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção profissional à Docência*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. *Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

HUBERMAN, M. *Ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (org.) Proto/Portugal: Porto Editora, 1995.

HUTMACKER, W. A escola em todos os seus estudos: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

IANNONE, L. R. A organização escolar em novas versões. *Revista e-Curriculum*. V. 1, numero 002, 2006.

IAOCHITE, R. T. *et al.* Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011.

MACHADO, T. da S. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar, *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho de 2010.

MARCELO GARCIA, C. 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. *Formação Docente*. v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010.

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. *A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas*. 3º ed. Porto Alegre: Sulina, p 113 – 146, 2010.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: *Actas do VI congreso de Educaci3n F3sica e ciencias do deporte dos pa3ses de l3ngua portuguesa*, VII congreso Galego de Educaci3n F3sica, 1998.

NEGRINE, A. Instrumentos da coleta de informa33es na pesquisa qualitativa. In: Molina Neto, V.; Trivi33os, A. N. S. *A pesquisa qualitativa na Educa33o F3sica: alternativas metodol3gicas*. 3º ed. Porto Alegre: Sulina, p 61 – 93, 2010.

P3REZ G3MEZ, A. *La cultura escolar em la sociedade neoliberal*. Madri: Morata, 1998.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa De Mentoria Online para Professores Iniciantes: Fases de um Processo. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 479-506, 2008.

SANTOS, C. R. P. B. *A escola p3blica, o trabalho docente e os professore iniciantes*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educa33o da Universidade de S3o Paulo, S3o Paulo, 2007.

SCH3N, D. *The reflexive practioner: how professionales think in actin*. Alderhot Hants: Avebury, 1983.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da doc3ncia como profiss3o de intera33es humanas*. Petr3polis: Vozes, 2005.



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

WITTIZORECKI, E. S. *Trabalho Docente Dos Professores De Educação Física Na Rede Municipal De Ensino De Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

WOODS, P. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.

ZEICHNER, K. M. Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 31, n. 6, p. 45-49, 1980.