



OS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA DOCENTE DOS PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE LAJEADO¹

Leandro Oliveira Rocha
Vicente Molina Neto
Fabiano Bossle

RESUMO

O presente estudo constitui parte da dissertação construída no período de 2011 a 2013. Foi elaborado a partir de uma das categorias de análise, a qual nos permitiu entender o trabalho docente dos professores iniciantes de educação física de Lajeado/RS. Apresentamos neste texto os procedimentos metodológicos da dissertação referida, os pressupostos teóricos sobre o professor iniciante e sua relação com a profissão docente, os aprendizados construídos por estes professores durante neste início de carreira e, ao final as considerações que permite identificar traços do perfil profissional destes professores, os quais acreditamos constituir, também, traços da identidade docente.

PALAVRAS-CHAVE: professor iniciante; trabalho docente; identidade; etnografia.

INTRODUÇÃO

O presente estudo constitui um recorte da dissertação de mestrado construída no período de 2011 a 2013, com o objetivo de compreender como os professores iniciantes de educação física da educação básica de Lajeado/RS (re)elaboram o seu trabalho docente face às políticas públicas de formação de professores. A escolha pelo tema surge da perspectiva de compreender a cultura docente dos professores de educação física (EFI) – identificada por Molina Neto (1996) como uma construção histórica e coletiva que os professores desenvolvem para enfrentar as demandas e as pressões ano após ano, e possibilita compreender o seu trabalho docente – e relacioná-la com as políticas públicas de formação de professores, uma vez que essas políticas, juntamente com os marcos legais, definem e organizam os processos escolares e se constituem em limites e possibilidades dessa formação (MOLINA, 2010).

Desta forma, elaboramos esse estudo a partir de uma das categorias de análise da dissertação referida com o intuito de responder ao seguinte questionamento: Como os professores iniciantes de Educação Física de Lajeado são impactados pelas condições do trabalho na escola?

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Ao delimitarmos o foco desse estudo, apresentamos, sinteticamente, os procedimentos metodológicos da dissertação, os pressupostos teóricos sobre a relação do professor iniciante com o trabalho docente, o trabalho cotidiano dos professores iniciantes de Lajeado, os aprendizados que esses professores construíram no início da carreira docente, bem como os significados que atribuem ao trabalho que realizam na escola e, ao final, as considerações que nos permitiram identificar traços do perfil profissional desses professores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao escolher o tema de investigação e formular o problema subjacente a ele, foi construído um caminho de investigação qualitativa de cunho descritivo, na perspectiva de que elas constituem um processo criativo e interpretativo onde o pesquisador cria um texto de campo e o recria como documento interpretativo de trabalho na tentativa de compreender o que ele aprendeu (DENZIN; LINCOLN, 2006). Reforça Molina Neto (2010, p. 118), que essas pesquisas compreendem “um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana”.

Apoiados na perspectiva de que as etnografia tem por meta “libertar o objeto de análise da tirania de categorias fixas, inatacáveis, e repensar a própria subjetividade como um engajamento narrativo, sempre parcial, permanentemente aberto com o texto e com o contexto” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 303), optamos por realizar uma etnografia crítica junto aos professores iniciantes de EFI do município de Lajeado, com o intuito de compreender (e desvelar) os significados que eles atribuem ao trabalho que desenvolvem na escola e a forma como as políticas públicas para a formação de professores têm condicionado o trabalho docente.

Nesta ótica, constituiria o esforço de interpretar os significados a partir da leitura crítica de mundo, uma vez que, segundo Molina Neto (2010), para o etnógrafo crítico o cultural não se reduz a um conjunto de estruturas internas transferidas socialmente e também não no resultado passivo da ação de uma determinada ideologia dominante, cujo registro etnográfico permitiria compreender um certo grau de atividade, criatividade e mediação humana que promoveria na cultura o resultado da *práxis* humana coletiva. Explica este autor:

O tipo de etnografia que proponho se sustenta nos procedimentos da etnografia e nas referências teóricas da tradição crítica, o que possibilita uma interação entre o sujeito e o objeto de estudo. Além disso, promove o exercício do pensamento dialético entre a teoria e a prática, entre o fato e a reflexão, entre a objetividade e a subjetividade, já que tanto o investigador

como o investigado estão impregnados do contexto mais amplo (MOLINA NETO, 2010, p. 122).

Neste sentido, para discutirmos a temática utilizamos três caminhos: a) o levantamento e a análise crítica das políticas públicas de formação de professores vigentes e instituídas pelo governo brasileiro desde o ano 2000, b) a construção do marco teórico sobre o desenvolvimento da formação inicial em EFI e a caracterização do professor iniciante, e c) o mapeamento do perfil dos professores de EFI de Lajeado, e a coleta das informações sobre o trabalho dos professores iniciantes de EFI desse município.

Como estratégias para a coleta de informações realizamos: a análise de documentos, a observação participante, o diário de campo, os diálogos, a entrevista e o questionário.

Para a análise, as informações foram cotejadas no processo denominado por triangulação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), identificado por Bossle (2003), como a combinação de informações coletadas por várias fontes visando abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo e, assim, aumentar as possibilidades de reconstrução das ações e interações dos atores sociais, segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento e sua lógica.

Por meio do mapeamento dos professores de EFI, identificamos, dentre o total de 66 professores de EFI que trabalham nas escolas municipais, estaduais e particulares de Lajeado, a presença de, somente três professores iniciantes. Os quais participaram da pesquisa e podem ser melhor identificados por meio do quadro abaixo:

Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa.

NOME ²	IDADE	REDE ESCOLAR	ANO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	CARGA HORÁRIA (COM EFI)
Júlia	30 anos	Estadual	2006/A	3 anos	Contrato	10 horas
Sílvio	31 anos	Particular	2010/B	3 anos	Contrato	5 horas
Rafael	27 anos	Particular	2011/A	3 anos	Contrato	20 horas

O período de permanência no campo teve duração de sete meses (de junho à dezembro de 2012), desde o contato inicial com a direção das escolas e a apresentação do estudo aos diretores e professores até último dia de trabalho do professorado em 2012.

Neste período, acompanhamos os professores no exercício do seu trabalho escola em todos os espaços que transitavam, ou seja, durante as aulas de EFI, reuniões pedagógicas, reuniões com a direção, conselhos de classe e participações em eventos da escola e fora da escola (desde que estivesse a trabalho). Além disso, ao sentirmos a necessidade de

² Utilizamos nomes fictícios para garantir o sigilo da identidade dos colaboradores da pesquisa.

compreender melhor os entornos do trabalho docente nas escolas, adentramos em outros espaços da escola sem a presença destes professores e observamos as reuniões pedagógicas e os conselhos de classe que estes professores não participaram, mas poderiam se assim desejassem.

O PROFESSOR INICIANTE E O INÍCIO DA CARREIRA

Ao investigar as tendências gerais do início da carreira docente, Huberman (2007) denominou como iniciante o professor com até três anos de docência e identificou estes primeiros anos de entrada na carreira docente como a fase marcada pelo “choque com real”, ou seja, o contato inicial com as situações cotidianas do trabalho docente e o confronto inicial com a complexidade da situação profissional, o qual normalmente é identificado pelos professores como um dos piores períodos da carreira docente. Conforme esse autor, tal período constituiria,

O tactear constante, a preocupação consigo próprio (“estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realizações quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimento, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2007, p. 39).

Reforçado por Marcelo (2009), essa fase inicial, que pode ser estendida para até os cinco primeiros anos da carreira docente, é fundamental para manter os professores iniciantes motivados e comprometidos com a profissão e promover a reflexão sobre a experiência que possuem para exercer a sua função pedagógica dentro de uma cultura escolar, muitas vezes diferente da sua, permeada por conflitos e pelos aspectos organizacionais que envolvem a profissão na escola.

As dificuldades do professor iniciante, conforme Souza (2009), seriam decorrentes da necessidade de resolver problemas – dentre os quais destacam-se os problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, os problemas com a indisciplina dos alunos e com a organização da sala de aula – e da sensação de deixar, subitamente, a condição de estudante para assumir o peso da responsabilidade profissional, e perceberem-se preparados.

Conforme esta autora, não tendo com quem compartilhar suas dúvidas, suas dificuldades, seus erros e acertos, o professor iniciante fica a mercê da sorte, pode ou não conseguir superar a fase inicial que está confrontando e, como consequência, “acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus

antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docente” (SOUZA, 2009, p. 37), fato que contamina o compromisso social com a educação, com a escola e processo o ensino-aprendizagem.

Porém as dificuldades não se limitam a estas. Segundo Esteve (1999, p. 97), em meio às transformações sociais e educacionais atuais, uma série de mudanças no sistema escolar vêm provocando o que ele chamou de mal-estar docente, ou seja, “um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”.

Mudanças educacionais essas, que podem ser identificadas pelo aumento da exigência em relação ao que se espera do professor; a inibição educativa de outros agentes de socialização, como família; o desenvolvimento de outras fontes de informação alternativas, principalmente de relação com os avanços tecnológicos; a ruptura do consenso social sobre educação; o aumento das contradições no exercício da docência; modificação de expectativas em relação ao sistema educativo e do apoio da sociedade a este sistema; menor valorização social e profissional do professor; mudança dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais didáticos; mudança na relação professor/aluno e fragmentação do trabalho do professor (ESTEVE, 1999).

Neste sentido, ao observar a situações vividas atualmente pelos professores, Nóvoa (2001), acredita que é fundamental o envolvimento dos professores iniciantes nas questões da escola, como planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta, de formação continuada e nos movimentos pedagógicos. O que contribuiria para as construções coletivas e propostas escolares voltadas para a inserção do professor iniciante no contexto escolar como formas de ajudá-lo a superar as primeiras dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, o que podem ser decisivas no abandono da profissão professor (NÓVOA, 2001).

Aspectos esses, alavancados pela concepção de que o local de trabalho constitui-se no espaço ideal para a formação, onde novas práticas de ensino nasceriam com a recusa do individualismo e por meio de uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional (NÓVOA, 2001), sobretudo que os professores possam aprender uns com os outros.

Entretanto, alerta Marcelo (2009), que as estranhezas deste choque cultural seriam mais presentes nos professores não tão bem preparados, normalmente devido aos cursos que

cumprem uma função burocrática e não contribuem para criar uma identidade docente. Uma vez que a identidade pode ser compreendida algo não fixo e pre-definido, mas sim, uma construção do próprio indivíduo a partir da sua interação social (BAUMAN, 2005).

O COTIDIANO DE TRABALHO

Nesta seção identificamos o cotidiano de trabalho dos professores iniciantes, bem como as informações que permitiram compreender melhor as nossas interpretações.

A Júlia trabalha em uma escola estadual que atende alunos dos três níveis da educação básica, porém, atua somente com as turmas do ensino médio. Suas obrigações junto à escola são: ministrar as aulas, cumprir o horário de planejamento, participar das reuniões semanais e, trimestralmente, participar dos conselhos de classe.

Entretanto, ao acompanhá-la, observamos que ela ministra as aulas, não se posiciona das reuniões, só participa dos conselhos de classe e outros eventos da escola quando são realizados no seu turno de trabalho na escola e utiliza o seu horário de planejamento para cumprir com o trabalho dito burocrático, ou seja, as demandas de relação com os registros de notas e frequências de alunos; deixando, assim, o planejamento para ser feito nos finais de semana, uma vez que, durante a semana ela está na escola ou trabalhando na micro-empresa da sua família.

O Rafael é professor na escola particular de maior *status* na comunidade local. Ministra as aulas das turmas de educação infantil, das séries iniciais do ensino fundamental e do ensino médio e tem uma rotina bem mais simples, pois, sua obrigação junto à escola é ministrar as aulas e elaborar pareceres. Este professor não tem horário remunerado para planejamento e para participar de reuniões e como não é obrigado a participar pela direção, só participa dos conselhos de classe quando estes são realizados nos seus turnos de trabalho na escola e não participa das reuniões pedagógicas.

Contudo, seu trabalho docente se intensifica nos finais de trimestre, quando precisa elaborar os pareceres dos alunos (cerca de 250), além dos planejamentos das aulas, e realiza este trabalho em casa e normalmente nos finais de semana, pois, durante a semana, além do trabalho na escola ele atua como instrutor de hidroginástica em uma clínica particular.

A rotina do Sérgio, professor em uma escola particular de grande tradição histórica – de origem alemã e com mais de 100 anos de existência –, parece bem menos intensa. Ele tem somente dois turnos de trabalho na escola, sendo que, em um deles ministra as aulas de EFI para as turmas do jardim e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e, no outro turno, trabalha

com a escolinha de futsal da escola, voltada para os alunos que ficam no turno oposto.

Por não ter conselho de classe para estas turmas e por ser remunerado somente pelas horas-aula, ele participa das reuniões de final de trimestre e dos eventos promovidos pela escola porque foi acordado com a direção quando contratado. Contudo, vale destacar, que esse professor não se posiciona nas reuniões, atua como um ajudante no dia dos eventos na escola, muitas vezes tomando conhecimento dos eventos no dia do evento e ao chegar na escola, e, também, elabora os pareceres dos alunos nos finais de semana porque têm outros dois empregos, com escolinhas de futsal e com gestão de eventos esportivos.

Ao acompanhar a rotina diária, semanal e mensal de trabalho desses professores, identificamos, criticamente, que os três têm feito de modo estrito aquilo que são pagos para fazer, ou seja, mesmo entendendo que eles têm seu tempo colonizado pelas demandas provenientes do trabalho da escola (TARDIF, 2009), suas rotinas de trabalho obedecem ao mesmo modelo: ministram as aulas e vão embora e, nos finais de trimestre, realizar o trabalho relativo a avaliação dos estudantes.

OS APRENDIZADOS CONSTRUÍDOS

Nesta seção identificamos o que estes professores têm aprendido a partir do convívio no contexto escolar e as suas expectativas profissionais, visando, ao final, compreender porque estes professores fazem o que fazem.

Isto porque, entendemos que os aprendizados e as expectativas são elementos constitutivos da forma como os professores compreendem e desenvolvem o seu trabalho docente e, ao mesmo tempo, constroem a sua carreira profissional. Perspectiva apoiada nas considerações de Tardif (2011), para quem a entrada na carreira docente

Representaria um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes, e às vezes contraditórios, nos novos professores. Esses anos constituem um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho (TARDIF, 2011, p. 84).

O professor Sérgio *não planeja mais e não quer se envolver com funções ligadas à gestão escolar*. Segundo ele, até os dois primeiros anos de trabalho na escola preocupava-se com os conteúdos e planejava as aulas exatamente como aprendeu na formação inicial, mas, atualmente, ele apenas pensa em algumas atividades no dia anterior à aula e no dia da aula decide o que será realizado. Diz ainda, que antes trazia em mãos uma planilha com a descrição detalhada de cada aula, mas, ao longo do tempo, foi utilizando cada vez menos o que planejava, aos poucos foi deixando a planilha de lado e agora não traz proposta escrita,

apenas registra a aula no caderno de chamada para ter o controle sobre o que foi feito. Além deste aspecto, esse professor prefere não se envolver com a gestão da escola, chegando, inclusive, a recusar o convite de fazer parte do conselho diretivo escolar porque isso, para ele, significa mais um trabalho extra, um aumento (ou acúmulo) de tarefas e um momento a menos do seu tempo livre.

Pensando em seu futuro profissional, o Sérgio coloca a escola em segundo plano. Isto porque, segundo ele, embora trabalhe em uma escola particular e tenha seja bem remunerado, nunca terá um aumento significativo de salário, não tem garantia de emprego e se investir na sua escola de futsal particular com certeza terá o retorno financeiro que deseja. É possível observar que o compromisso social e o entusiasmo de Sergio diminui sensivelmente depois dos dois primeiros anos, algo que nos leva a pensar que tipo de estratégias podem ser organizadas para recuperar o entusiasmo e o compromisso social desse professor com a docência.

A professora Júlia *não entra nas discussões da escola e utiliza o horário da aula para corrigir provas*. Por trabalhar na rede estadual, avaliada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, esta professora sofre com a intensificação de trabalho extraclasse e com a forma como as decisões diretivas e político-governamentais interferem no trabalho na escola (por exemplo a atual reelaboração do Projeto Político da escola e a nova reestruturação do ensino médio politécnico). Frente a isso, ela prefere não se posicionar nas discussões da escola porque acredita que não mudará em nada e só entrará em conflitos desnecessários. E, diferente da forma como atuou logo ao entrar na escola, neste ano, aderiu à mesma estratégia utilizada por vários professores (de várias disciplinas) para dar conta das suas demandas burocráticas: passa uma atividade para a turma e utiliza o horário de aula para corrigir avaliações e organizar o caderno de chamada – no seu caso, entrega algumas bolas para os alunos e senta afastada da turma.

Sobre as suas metas profissionais, segundo ela, por ser contratada pelo Estado sem garantia de emprego e ter um baixo salário, nunca se dedicará exclusivamente à docência e pretende atuar em outras áreas da EFI fora da escola, principalmente, com ginástica localizada e de academia, campos de atuação que sempre achou interessante antes mesmo de ingressar no curso de EFI.

O professor Rafael *ministra as aulas, procura fazer o seu trabalho bem feito e fica na sua*. Diariamente observado e frizado por ele durante os diálogos e a entrevista, esse professor empenha-se em construir aulas de EFI que contribuam para a formação dos alunos e, frente à

micropolítica escolar opressora, opta por ministrar a sua aula e ir embora e ficar longe das discussões da escola, do corpo diretivo e dos demais professores, principalmente porque não concorda com as atitudes autoritárias de professores e da atual gestão escolar e com a forma como alunos e professores são tratados.

O Rafael, diferente dos outros dois professores, ingressou no curso de EFI com o único objetivo de trabalhar na EFI escolar e, por isso, vê a docência como sua profissão. Ele pensa, inclusive, um dia ser professor universitário, porém, atualmente, depois de ter trabalhado em uma academia de musculação, percebe vários outros campos de atuação profissional nos quais gostaria de atuar. Aspecto esse que, segundo ele, foi despertado pelo descontentamento com a micropolítica da escola, a falta de um plano de carreira condizente com a profissão docente e a forma como os professores são valorizados socialmente no cenário brasileiro e mundial.

A partir de nossa interação com os professores iniciantes, identificamos que além de alguns posicionamentos parecidos mesmo atuando em escolas diferentes, os três têm concepções semelhantes sobre o seu trabalho na escola. Segundo eles, embora algumas dificuldades para se ambientar ao contexto escolar e a sensação de insegurança frente aos alunos, o trabalho na escola é muito tranquilo e dar as aulas fica mais fácil a cada ano que passa, pois já compreendem o processo e sabem o que fazer. Também semelhante, esses três professores mudaram a forma como desenvolvem o seu trabalho ao longo destes primeiros anos de docência e, atualmente, preferem ministrar as aulas e se mantêm distantes das demais das discussões da escola, talvez porque não se sintam co-autores do projeto político pedagógico da escola.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando que, no início da carreira docente, os professores são impactados pelo contexto social e micropolítico da escola e pelas condições da profissão docente, nos próximos parágrafos, interpretamos as informações coletadas e tecemos as nossas considerações.

Inicialmente, em resposta à questão formulada nesse estudo, acreditamos que, já no início da carreira, o entusiasmo e o compromisso social dos professores iniciantes de educação física começa a ser contaminado pelo desinteresse, pela falta de reconhecimento social e pela falta de projetos políticos pedagógicos que autorizam os professores a exercer a responsabilidade com o ensino, com a escola e com a educação.

Identificamos que esses professores têm desenvolvido sua prática docente de forma isolada e distante dos projetos da escola e da secretaria. E acreditamos que essa falta de envolvimento está condicionado a dois fatores: a relação direção-professor e a relação professor-escola.

O primeiro fator está diretamente ligado à representação da EFI no contexto escolar. A equipe diretiva da escola, de um lado, permite (sem qualquer objeção) as ausências dos professores de EFI nas reuniões e nos conselhos de classe e, de outro lado, não se envolve com o trabalho destes professores de EFI (conteúdos, qualidade dos espaços e materiais didáticos, propostas de ensino e projetos interdisciplinares). Diferente do que acontece com outros professores de outras disciplinas, os quais são pressionados a participar dos conselhos e reuniões pedagógicas, são questionados sobre as notas dos alunos e lembrados de priorizar conteúdos exigidos nas provas de vestibular e do ENEM, pois o número de alunos que ingressam nas universidades contribui significativamente para elevar o conceito das escolas na comunidade local. Tais fatores sugerem que no contexto escolar há uma hierarquia entre as disciplinas, na qual a EFI encontra-se em caráter secundário e demonstram indiferença por parte da direção escolar em relação ao que está sendo realizado nas aulas de EFI, em outras palavras, do jeito que está, está bom. Algo que os professores não conseguem reverter, ou por falta de entusiasmo ou por falta de apoio institucional.

O segundo fator, por sua vez, está ligado à forma como estes professores compreendem o trabalho e a função docente e se posicionam no contexto escolar. Diante do cenário acima identificado e das questões em torno da profissão (baixos salários, contrato, remuneração somente pelas horas-aula, plano de carreira e representação social), esses professores entendem que o seu trabalho e o seu compromisso na escola é, exclusivamente, ministrar as aulas. E, assim, somado ao fato de que não querem entrar em conflitos e discussões que podem prejudicá-los, optam por manter uma posição de conforto e distante das discussões, as quais poderiam contribuir às suas práticas pedagógicas.

O resultado desse fatores é continuidade de um quadro no qual a EFI parece alheia às discussões pedagógicas e aos projetos de escola. Estabelece-se um círculo vicioso, os professores não participam das discussões pedagógicas porque não são reconhecidos e não são reconhecidos porque não participam das discussões pedagógicas. A pergunta que fica é como rompê-lo. Com políticas de acolhimento ao professor iniciantes, incentivos e formação.

A partir destas considerações, apoiados na perspectiva de cultura docente e tendo em vista que os três colaboradores desta pesquisa representam, atualmente, a totalidade dos

professores iniciantes de EFI, acreditamos que as “ausências” e as interpretações sobre trabalho docente representam traços marcantes do perfil profissional construído ao longo do trabalho na escola, o que representaria, também, traços da identidade docente dos professores iniciantes de EFI de Lajeado.

Ao finalizarmos este estudo, cabe destacar as seguintes reflexões: É possível ser apolítico, dissociar educação de política? Quais identidades estão sendo construídas no início da carreira docente? Os modelos de formação e contextos de aprendizagem são adequados à prática docente no ambiente escolar? As políticas públicas têm se preocupado com o acolhimento do professor iniciantes? As escolas estão desenvolvendo projetos coletivos de inclusão do professorado na autoria dos mesmos?

Reflexões estas que podem representar novas possibilidades de compreender os perfis profissionais construídos pelos professores iniciantes e, porque não, compreender melhor a cultura e a identidade docente.

THE EARLY YEARS OF THE TEACHING CAREER OF BEGINNING TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION FROM LAJEADO

ABSTRACT

This study is a part of the dissertation written between 2011 to 2013. Was drawn from a category of analysis, which allowed us to understand the teaching of beginning teachers of physical education Lajeado / RS. In this text, the methodological procedures referred to the dissertation, the theoretical assumptions on the beginning teacher and their relationship to the teaching profession, the learning constructed by these teachers during this early stage and at the end the considerations for identifying traces of the professional profile of these teachers who believe to constitute also traces of teacher identity.

KEYWORDS: *beginning teacher; teaching; identity; ethnography.*

LOS PRIMEROS AÑOS DE LA CARRERA DOCENTE DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LAJEADO

RESUMEN

Este estudio forma parte de la tesis construida en el período de 2011 a 2013. Se extrae de una categoría de análisis, lo que nos permitió entender la enseñanza de los profesores principiantes de educación física Lajeado / RS. En este texto, los procedimientos metodológicos que se refiere a la disertación, los supuestos teóricos sobre el profesor principiante y su relación con la profesión de la enseñanza, el aprendizaje construido por los maestros durante esta primera etapa y al final las consideraciones para la identificación de las huellas del perfil profesional de estos profesores que creen constiuir también traza de la identidad docente.

PALABRAS CLAVES: *profesor principiante; enseñanza; identidad etnografía.*

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- 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. 271 f. Dissertação (mestrado) - Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2003.
- DENZIL, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIL, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto editora, 1995.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Tradução Maria dos Anjos Caseiro; Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 2007. p. 31-61.
- KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIL, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 281-313.
- MARCELO, C. Los comienzos em la docencia: um professorado com buenos principios. *Professorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. Sevilla. V. 13, n. 1, 26 p. 2009.
- MOLINA, R. K. Formação em educação física: políticas, ingerências e efeitos. In: TERRA, D. V.; SOUZA JUNIOR, M. *Formação em educação física e ciências do esporte: políticas e cotidiano*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, Goiânia, CBCE, 2010, p. 75-91.
- MOLINA NETO, V. *La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre*. 1995. 475 f. Tese (Doutorado) - Divisio de Ciencies de La Educacio, Universitat de Barcelona, Barcelona/Espanha, 1996.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V., TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 2010. p. 113–145.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Escola online*, edição n. 142, maio 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>> Acesso em: 04 abr. 2012.

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Saber Acadêmico: Revista Multidisciplinar da UNIESP*, n. 08, p. 35-45, dez. 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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