



COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES A PARTIR DOS ESTUDOS DE CASOS ETNOGRÁFICOS¹

Camila Da Rosa Medeiros

Fabiano Bossle

Rita de Cássia Lindner Kaefer

RESUMO

Este estudo fruto de uma dissertação de mestrado, tratou de compreender como quatro professores de Educação Física iniciantes constroem suas identidades profissionais em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS. Metodologicamente, desenvolvemos quatro estudos de casos etnográficos, partindo do entendimento de que cada caso configura-se como um caso a ser estudado, levando em conta aspectos que podem ser similares a outros casos e singulares ao próprio caso. Nessa comunicação, apresentamos alguns achados da pesquisa, sobretudo no que se refere ao contraste cultural que os professores participantes enfrentaram no seu início de docência e a construção de um habitus.

PALAVRAS-CHAVE: *Identidade profissional; Professor de educação física iniciante; Estudos de casos etnográficos.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta as interpretações de uma investigação que procurou compreender, através de quatro estudos de casos etnográficos de professores de Educação Física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo, como esses docentes constroem suas identidades profissionais, entendendo os elementos mais relevantes nesse processo.

Pesquisar como os professores de Educação Física iniciantes se formam docentes foi algo que nos mobilizou a estudar esse coletivo mediados pela curiosidade de compreender se os dilemas, desafios, idealizações, conquistas, encontros, desencontros ocorriam ou não com os demais docentes iniciantes e por ser a rede municipal de Novo Hamburgo um lugar que na época do estudo era composta por docentes da região metropolitana de Porto Alegre e da própria capital.

O conceito de identidade, pelo viés da Sociologia, foi por onde sustentamos para compreender como ela se constrói em cada indivíduo e a partir daí entendermos como a

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



identidade docente se configura. Compreendendo a temática da identidade percebemos que precisávamos adotar um olhar que valorizasse a singularidade de cada docente pesquisado e o que eles poderiam ter em comum entendo a relação de cada um deles com a cultura das escolas onde trabalhavam. Nesse sentido, escolhemos a metodologia dos estudos de casos etnográficos que valorizava a particularidade e o que era comum de cada caso e a relação com a cultura das escolas municipais de Novo Hamburgo.

O conceito de identidade, pela Sociologia, ocorre por uma construção social do indivíduo. De modo que esse indivíduo ao se autoidentificar, também se torna identificável pelo outro, sendo um processo de representação, ao mesmo tempo pessoal e coletivo, que permite ao sujeito se definir com relação a um “eu” ou a um “nós” diferenciando-se do outro ou dos outros (CASTILHO, 2005).

A identidade é mediada pela modernidade “líquida e fluída” defendida por Bauman (2001) em que tudo está sempre em movimento, se transformando. Na perspectiva desse autor a identidade é líquida, maleável, ou seja, ela pode ser reconstruída a todo o momento se o indivíduo assim o permitir. Algumas são da própria escolha, outras provêm das pessoas e contextos à volta. É possível pensar que a identidade sofre influência da modernidade que oferece, em todo momento, novas opções de vir a ser. Essa modernidade maleável, conforme argumenta Bauman (2005), em que não existe um único modelo a ser seguido torna o indivíduo, ao mesmo tempo, livre para escolher quais identidades adotará e, em contrapartida, traz em seu interior a sensação de angústia, de falta de segurança em suas decisões diárias, em seus projetos de vida e, principalmente, nas relações interpessoais. A identidade pode ainda ser definida pelas comunidades de vida e de princípios (BAUMAN, 2005). Isto significa dizer que pode mudar de acordo com as escolhas, com os caminhos que percorreu cada sujeito, com as experiências de vida e com as mudanças sociais.

Em concomitância, a leitura de “A crise das identidades: a interpretação de uma mutação” (2009), de Claude Dubar, permitiu-nos compreender o conceito de identidade profissional, pelo viés da Sociologia das profissões, como sendo “polimorfa e bulímica” (DUBAR, 2009, p. 11). Ela é polimorfa, pois, possui muitas formas, e bulímica porque insatisfeita com a própria forma. A identidade, no entendimento de Dubar, ocorre através do meio social indo também ao encontro das ideias de Bauman (2005) a respeito de identidade como algo em constante movimento. Para Dubar (2009) a ideia de movimento pode ser vinculada à ideia de mutação.



Em se tratando da identidade profissional Dubar (2009) advoga que as identidades profissionais são formas que os indivíduos se identificam uns com outros no campo das atividades laborais.

Ao término de seu curso de formação inicial em educação física, o futuro professor (a) recebe o diploma de graduação que o autoriza a exercer sua profissão, a de ensinar. O trabalho do professor será caracterizado pelo exercício da docência. De acordo com Tardif e Lessard (2011), pode-se entender como característica da docência:

[...] compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8).

Esse trabalho interativo com outro ser humano ocorre através de relações. Entender que seu “objeto” de trabalho é um ser pensante, que deseja, questiona, resiste implica ou não no andamento do trabalho, exige do professor valer-se de outras habilidades — conhecimentos de Psicologia, Sociologia, Antropologia — traduzindo a complexidade e a responsabilidade do trabalho docente.

É possível interpretar que a identidade do professor se dá através da articulação do seu eu pessoal mais o coletivo, aquilo que é e que aprendeu a ser, tornando-se singular. Nesse sentido, a articulação de saberes e experiências pessoais e profissionais parece ser recorrente no cotidiano dos professores. Nóvoa (1992) nos alerta que a construção da identidade do professor é “um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p.16).

A identidade profissional do professor envolve suas experiências antes da graduação, durante a graduação, na prática educativa no âmbito escolar e na formação continuada. Portanto, tal processo se constitui pela mediação entre os diversos cenários que professor vive ao longo da sua vida.

Em se tratando do curso de graduação em Educação Física, os acadêmicos resgatam memórias sobre essa disciplina na escola, pois viveram alguns anos nesse espaço em contato com diferentes professores, com diferentes subjetividades e identidades docentes. Durante a graduação, os alunos começam a reafirmar ou construir suas identidades docentes, neste caso



na área de Educação Física. Nesse sentido, Figueiredo (2004), ao examinar a noção de saberes docentes de Maurice Tardif, diz:

[...] as experiências sociais/culturais do aluno agem/functionam como um filtro através do qual ele seleciona/aceita/adere/rejeita os conhecimentos dos cursos de formação. Esses filtros, cognitivos, sociais e afetivos, processadores de informações, perduram ao longo dos tempos já que têm sua origem na história escolar e na história de vida dos alunos. Para o autor, essas experiências sociais são responsáveis pelo fato de que alguns alunos em formação inicial passem pelos cursos sem mudar suas visões/concepções anteriores (FIGUEIREDO, 2004, p. 91).

No caso deste estudo, a reflexão recai sobre o professor iniciante, ou seja, aquele professor que recentemente concluiu sua formação inicial e começa a enfrentar o “choque com a realidade” escolar (Veenman, 1984). Esse choque seria o primeiro contato com as situações, dilemas, idealizações e conquistas experimentados no dia a dia da escola.

Nesse sentido, essa comunicação apresenta os achados de uma investigação que tratou da construção da identidade profissional de professores de Educação Física iniciantes na Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS no ano de 2013. Tal escolha se deu em razão de ter sido a primeira experiência docente de um dos autores como trabalhador nesta rede e por nosso compromisso político-pedagógico como educadores no contexto em que trabalhamos. O problema de pesquisa que conduziu nosso estudo se assentou na seguinte questão: como os professores de Educação Física iniciantes constroem suas identidades profissionais em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS?

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao concluir um curso de licenciatura o professor se imbuí de expectativas para materializar na escola tudo o que aprendeu nos anos de universidade. Surge, nesse momento, uma onda de sentimentos e movimentos: a preparação para prestar concursos, a expectativa do primeiro emprego, as experiências dos estágios curriculares, a necessidade da formação permanente.

Cada professor constrói uma concepção sobre educação, sobre como é ser docente e quando chega aos espaços escolares em condição efetiva, depara-se com outros princípios educacionais e contextos. Surgem, então, outras demandas: o reconhecimento do grupo de



alunos, de professores e da comunidade escolar, além da necessidade de aprender a dar aula naquele lugar.

Nos primeiros anos como professor iniciante (aquele docente pós-formado e trabalhando na escola) está submetido a uma diversificação de experiências. Nestes primeiros anos o período é sensível, pois ocorre um choque com a realidade escolar e neste momento o professor não possui mais um supervisor, ele próprio é o supervisor de si mesmo e quando surgem dúvidas a respeito de como fazer surge também a necessidade da formação continuada.

Marcelo (2008) é enfático no que diz respeito à diferença entre professor iniciante e experiente. Para o autor, o fato de um professor possuir cinco anos de experiência docente não o torna experiente, pois, para que isso ocorra, é necessário que o docente mobilize uma série de conhecimentos e habilidades que o levará a desenvolver uma conduta experiente.

O professor iniciante, se depara com uma série de atribuições desconhecidas que lhe são conferidas: procedimentos administrativos, rotinas da escola e turmas, normas da Secretaria da Educação, prática pedagógica com os alunos e controle dos mesmos, reconhecimento do grupo, isso sem falar dos desafios inerentes à micropolítica da cultura escolar (BALL, 1994). Este período inicial na carreira docente é marcado pela diversificação das experiências pessoais e profissionais podendo construir desta forma a identidade profissional docente.

Marcelo (2008, p. 14) vem ao encontro da ideia do parágrafo acima quando afirma que o período iniciante na carreira docente:

Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

Este período em que surgem os dilemas, as demandas, os desafios, as descobertas, as aprendizagens, o contraste da prática pedagógica com as experiências acadêmicas, as experiências pessoais, as experiências profissionais na escola, forjam a identidade profissional do professor iniciante. Essas experiências podem transformar seu olhar sobre a cultura escolar, atribuindo novos significados a sua prática pedagógica. Neste período o professor iniciante procura situar-se neste universo desconhecido procurando encontrar estratégias para



sobreviver ao bombardeio de informações, sensações, e ações as quais necessita agir em um contexto de urgência.

Huberman (1995) argumenta que na carreira docente duas situações podem acometer os professores em início de carreira: a sobrevivência e a descoberta. O autor comenta que a sobrevivência se traduziria em um choque do real, onde o professor iniciaria um tatear constante com as situações que lhes são apresentadas preocupando-se consigo mesmo, buscando conseguir suportar a distância entre o ideal e o real. A descoberta pode ser destacada pelo entusiasmo inicial, ser professor naquele lugar, assumir responsabilidades com os alunos, com a instituição de ensino, com os demais docentes. Huberman (1995) comenta ainda que a literatura empírica indica que as duas situações – de sobrevivência e de descoberta- ocorrem simultaneamente e que a descoberta fornece condições para a sobrevivência. Baseados na ideia de Marcelo (1998) em relação ao período que caracteriza o professor iniciante - de até cinco anos de formação -, adotamos como critério o período de atuação docente, após formado, em até cinco anos. Esta fase caracteriza os primeiros anos de docência, de “entrada no campo profissional”, de atuação na perspectiva do “choque com a realidade” (VEENMAM, 1984), da transição entre a condição de estudante para a de professor.

DECISÕES METODOLÓGICAS

André (2005) discute a diferença entre estudo de um caso e estudos de caso. Para a autora o estudo de um caso se configura em estudos pontuais que retratam porções reduzidas da realidade, visões superficiais, levando “há pouca exploração dos dados em termos de suas relações com o contexto em que foram produzidos e dos significados a eles atribuídos pelos sujeitos envolvidos” (p. 14). Stake (1994) apud André (2005, p. 16) caracteriza o estudo de caso não somente como um método específico, mas como um determinado tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Para Yin (2010) a utilização dos estudos de caso está intimamente relacionada quando as questões de pesquisa, como ou por que, são propostas; quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos e quando o foco está sobre um fenômeno da contemporaneidade que repercute na vida real. Para o autor o estudo de caso torna-se também relevante quando as questões de pesquisa “exigirem uma descrição ampla e profunda de algum fenômeno social” (p. 24).



Entendendo que a identidade parte do percurso de cada sujeito onde estão circunscritas suas subjetividades e crenças, o estudo de caso interessa-se em fazer “um exame particular de uma situação, programa, acontecimento ou fenômeno específico que proporciona uma valiosa descrição” (MOLINA, 2010, p.102). É uma tentativa do pesquisador perguntar-se durante o trabalho de campo sobre como cada indivíduo pôde construir-se e por que faz o que faz.

Segundo André (2005) o estudo de caso do tipo etnográfico é um estudo sobre um fenômeno educacional de forma profunda preconizando a singularidade e considerando os pressupostos e métodos da etnografia. Para a autora o estudo de caso etnográfico em educação ocorre quando se faz presente o estranhamento na tentativa de “apreender os modos de pensar, sentir e agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e as produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados” (p. 26) através da observação participante.

Os estudos de casos etnográficos buscam aproximar-se de uma melhor compreensão das singularidades dos participantes da pesquisa, bem como das particularidades dos contextos onde cada sujeito atua, neste caso, o mundo da escola.

Realizamos nosso estudo com quatro professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo que ingressaram no quadro de servidores municipais a partir do ano de 2009. A partir de uma conversa, em meados de abril de 2013, com a coordenadora da área de Educação Física, obtivemos acesso aos 28 nomes de professores que ingressaram após o ano de 2009. Analisando esses dados identificamos que muitos desses docentes não se encaixavam no perfil de professores iniciantes, ou seja, de acordo com Gonçalves (1995) e Marcelo (1998) em um período de até cinco anos após formado, iniciando uma conduta experiente. Desses 28 professores apenas sete faziam parte desse coletivo de iniciantes. Em razão de utilizar como opção metodológica os estudos de casos etnográficos, cuja relevância está em tratar cada caso em profundidade, avaliamos que com quatro docentes a pesquisa tornar-se-ia exequível. Cada um dos quatro professores estava lotado em escolas localizadas em quatro diferentes regiões de Novo Hamburgo. A formação inicial em Educação Física de dois dos docentes ocorreu no ano de 2009, e a dos outros dois em 2011. Destes quatro docentes, três são professores e uma é professora. A escolha dos sujeitos para a pesquisa ocorreu após contarmos a supervisora pedagógica da Área de Educação Física na SMED Novo Hamburgo, quando, então, elegemos como participantes do estudo quatro professores de Educação Física iniciantes, formados há, até, cinco anos e inseridos na Rede de Novo Hamburgo. Esses colaboradores viveram e alguns deles ainda



vivem nas escolas de Novo Hamburgo, suas primeiras experiências na condição de professores de Educação Física iniciantes, e, por isso, os consideramos representativos e significativos de casos particulares no contexto dessa Rede de Ensino – professores de Educação Física iniciantes cujas primeiras experiências docentes aconteceram nessas Escolas onde estavam lotados no ano de 2013.

No Quadro abaixo apresentamos as características de cada participante da pesquisa, adotando nomes fictícios para preservar o sigilo das fontes, nomeamos de Beto, Ciça, Felipe e Rui.

Quadro 1- Colaboradores do estudo

Nome	Ano de formação em Educação Física	Âmbito de formação	Escola	Ano de entrada na rede de NH	Local de formação em Educação Física
Beto	2011	Especialização	Girassol	2012	IPA
Ciça	2011	Especialização	Flor de Lótus	2011	UNISINOS
Felipe	2009	Especialização	Begônia	2010	ULBRA/Canoas
Rui	2009	Especialização	Camélia	2012	UNISINOS

Fonte: Informações obtidas no trabalho de campo

Ao critério características, contidas no Quadro acima, acrescentamos outros: i) relativo equilíbrio entre professores do sexo masculino e feminino; ii) relativo equilíbrio entre professores que atuassem em escolas de diferentes regiões de Novo Hamburgo (norte, sul, leste e oeste). Desses quatro professores participantes, três deles são oriundos da região metropolitana de Porto Alegre — Esteio, Canoas e São Leopoldo, e um deles reside em Novo Hamburgo —, aproximando do critério de incluir professores “de dentro”, do próprio Município e “de fora”, para aqueles que não são de Novo Hamburgo.

Adotamos como instrumento de coleta os diários de campo, as observações participantes, os diálogos e as entrevistas semiestruturadas. Após encerrar o ano letivo de 2013, transcrevemos e analisamos as entrevistas triangulando as informações que recolhemos no período de trabalho de campo, do que lemos e escrevemos nos referenciais bibliográficos e do que interpretamos ao cruzar as informações do campo, literatura e de nossas observações



na condição de pesquisadores. Assim, apresentaremos a categoria de análise a partir da análise destes dados.

OS PROFESSORES INICIANTE E A CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS

Os elementos presentes e potentes nessa discussão constroem-se a partir de temas que emergiram das interpretações das informações coletadas junto aos participantes durante o trabalho de campo — a construção da identidade profissional; a educação física na escola; a condição de professor (a) iniciante e; a Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo. Portanto, esses temas constituem-se em eixos norteadores para a construção desta seção.

Ciça, Felipe, Beto e Rui são professores de Educação Física iniciantes e muitos de seus dilemas do início da docência em Educação Física são particulares e semelhantes entre si.

Ao iniciar na rede de NH² como professora de Educação Física iniciante, Ciça encontrou uma diferença cultural em razão do horário de início das aulas — 07h20min — diferente da escola que trabalhava como professora de séries iniciais em que as aulas iniciavam às 8h. Outro fator percebido como contraste cultural por Ciça foi o fato de que, em sua experiência anterior, por atuar em uma escola com maior estrutura, era difícil cuidar o que cada um fazia. Já, na escola Flor de Lótus, por ser uma escola pequena, todos cuidavam o que todos faziam.

No caso de Felipe, não o observamos mencionar em suas aulas, diálogos e entrevistas, ter percebido contrastes na cultura da escola. Já, Beto, em entrevista no dia 12 dez. 2013, disse que “eu cheguei [à escola] sabendo o que eu irei ter, o que eu iria encontrar”. Isso porque, durante os estágios, em sua prática, aprendeu a dar aula em situações adversas — a falta de espaço físico, por exemplo.

Dos quatro casos aqui estudados, o que mais sentiu o contraste cultural entre o seu mundo e o mundo daqueles alunos na escola foi Rui: “eu não vim desse mundo”, “na verdade a gente dá aula em uma realidade que não é a nossa” (Entrevista em 12 dez. 2013). Rui passou a adotar uma forma identitária muito semelhante à de seus alunos quando narra o modo com que os alunos se expressam: “é tudo assim na base do grito”. Rui enfrentou, no contato com

² N.H: Sigla para caracterizar o município de Novo Hamburgo, RS.



os alunos da escola Camélia, um contraste cultural que considerou um “choque com a realidade” (VEENMAN, 1984).

A cultura escolar pode levar o professor de Educação Física iniciante a valer-se dos modos de agir de seus colegas, de normas e regras que são compartilhadas na escola e incorporá-las ao seu repertório docente.

Nos quatro casos deste estudo apontamos situações em que as ações dos professores tinham fundamento em ações compartilhadas entre os docentes dentro da escola.

Ciça relatou que observa a diferença entre a estrutura da escola em Sapucaia do Sul/RS e a escola Flor de Lótus. Na escola Flor de Lótus, uma escola pequena, os alunos de 5º ano “levam toalhinha para lanchar”; já, na escola no município de Sapucaia do Sul/RS esse procedimento era solicitado quando as crianças estavam na pré-escola. Esse *habitus* aprendido pelos professores na escola Flor de Lótus direciona suas ações com os alunos. Na entrevista realizada em 19 dez. 2013, Ciça compara as estruturas das escolas e a ação dos alunos:

“Por ser uma escola pequena e eu estava acostumada com uma escola grande e claro que acaba influenciando nos alunos porque por exemplo, aqui no 5º ano eles tinham que trazer a toalhinha para lanchar, para lavar as mãos e secar, para botar na mesa. Lá na minha escola a gente exigia isso no pré, sabe? Eu disse é da escola mas reflete no aluno, se o aluno sei lá, tocar a maçã lá no meio do pátio todo mundo vai atrás do aluno que tocou a maçã no pátio porque o aluno... entendeu, aquilo...R: Todo mundo cuida de todo mundo. C: Todo mundo vai cuidar, é. Então aqui como a escola é menor eu percebi esses detalhes assim que os alunos têm assim mais cuidado também eu acho com a escola, porque eles também estão sendo mais vistos. E como são menos pessoas alguma coisa que eles façam errado vão saber que foi eles. Então eu achei bastante diferença em relação a isso assim, essa questão da estrutura”. (Entrevista, 19 dez. 2013).

No caso de Felipe observamos que seu deslocamento com os alunos sempre ocorria em fila, semelhante ao que faziam todos os professores em todas as turmas da escola. O *habitus* de mandar o aluno para a sala de aula copiar algum texto era uma forma de penalizar aquele que não agia conforme o esperado pelo professor — não se comportava. Ainda para complementar a inculcação de normas no interior da escola observamos, durante uma visita a Felipe, na escola Begônia, um cartaz elaborado pelos alunos e afixado na parede do corredor com as seguintes informações: “Não usar boné na sala; se comportar” (D.C. 26set.2013). Esse espelhamento das experiências dos outros docentes se evidencia na prática de Felipe em um dos momentos em que ele repete o discurso da professora Jaqueline³ com os alunos. No

³ Jaqueline é o nome fictício de outra professora de Artes da escola Begônia.



primeiro momento, o fragmento da fala de Jaqueline: “O filme é reiniciado e um grupo de alunos bate na porta. Os alunos que bateram na porta chegaram atrasados do recreio. A prof^a Jaqueline abre a porta e sai. Em seguida ela retorna e fala para Felipe: - Eles vão ficar copiando um texto comigo.” (D.C. 31/10/2013). Eis o fragmento do diário de campo em que Felipe reproduz o discurso de Jaqueline: “Soa o sinal e acompanho Felipe para o pátio. Felipe vai até os alunos e todos entram na sala. Felipe explica que a aula será na sala de jogos e fala: - Depois da EF eu distribuo os Bis (chocolate). Se eu vê alguém brigando, bagunçando, vai vim pra cá pra sala copiá um texto de três páginas.” (D.C. 21 nov. 2013).

Percebemos que Beto, em suas aulas, comumente solicitava aos alunos que fizessem “fila por tamanho” e repetia a frase quando algum aluno gritava: “- Aqui quem grita sou eu.” (17 set.2013).

Rui, antes do início de cada aula, pegava o caderno de chamadas na sala dos professores e ía para a sala de aula. Na segunda observação, ouvi Rui falar para alguns alunos que brigavam ou não atendiam sua solicitação: “-Tu não vai para o recreio”, ou vou “tirar o recreio” (D.C. 17 set.2013). Nesse mesmo dia ocorreu uma cena na sala de aula: “- Rui pede para um aluno arrumar as pernas na classe. E fala:- Tira o boné, tira o boné”. Crianças levantam. Rui fala: “- Senta, senta, e grita: - Senta”.

Em se tratando da aprendizagem construída no interior da escola, com os colegas de trabalho, em que o docente recorre a novas formas de ser professor, pude encontrar esse elemento em três casos do estudo: Felipe, Beto e Rui.

Felipe observa seus colegas mais experientes, suas reações, a forma de conduzir os alunos e durante a entrevista realizada em 12 dez. 2013 comenta que “eu procuro observar eles” e “algumas coisas pegando, pegando”.

Beto, ao ser perguntado, em entrevista realizada em 12 dez. 2013, sobre qual era a contribuição dos colegas de trabalho em sua prática, respondeu: “observo bastante as atitudes deles, então a gente vai se moldando... e nós vamos pegando algumas coisas, algumas atitudes que a gente vai pegando [...]”.

Rui teve sua primeira experiência como professor de Educação Física na escola Camélia, e foi construindo-se como docente através das experiências com os alunos e observando seus colegas de trabalho. Durante a entrevista, em 12 dez. 2013, disse: “eu presto atenção nos outros, como é que eles se comportam e o que eu posso pegar de bom e aquilo que eu acho que não é a melhor maneira de fazer eu não faço, sabe?”.



Ciça comentou, durante a entrevista, em 19 dez. 2013, que realiza “trocas com as colegas”. Existe parceria entre Ciça e as colegas na organização de alguma atividade em dupla — ceder um período para terminar uma atividade, por exemplo —, mas sobre a aprendizagem de formas de ser professor ela nada mencionou na entrevista ou nos diálogos, talvez por ter cursado Magistério e já trabalhar como professora de séries iniciais na outra escola, em Sapucaia do Sul.

Em suma, a identidade profissional é fruto das experiências sociais vividas antes, durante e após os cursos de graduação. A formação é um processo que ocorre antes do curso de graduação e perdura ao longo da vida do indivíduo. A identidade profissional do professor de Educação Física vai se (re) criando e recriando no cotidiano dinâmico das relações vividas e ressignificadas no interior das escolas.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Refletir sobre identidade docente, para nós, é buscar uma compreensão de como os professores forjam-se docentes nessa sociedade contemporânea. Entender seus percursos, o que e como viveram seus primeiros contatos com a docência é valorizar sua história, seu percurso biográfico enquanto pessoa e docente. Ao chegar à escola cada professor (a) compartilha suas experiências de vida e formação (JOSSO, 2004) ao mesmo tempo em que estabelece uma relação com a cultura de cada escola compartilhando e (re) construindo com os outros docentes modos particulares de compreender a docência.

Nesse sentido, remetendo ao problema de pesquisa – como os professores de educação física iniciantes constroem suas identidades profissionais em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS? – entendemos que esses docentes construíam suas identidades através de uma “aprendizaje por observación” (GOODSON, 2004) onde ao observar outros docentes acabavam por adotar posturas semelhantes para conduzir suas práticas nas escolas. Iniciar na carreira e com uma cultura “diferente” da que Ciça e Rui conheciam, foi um desafio para esses docentes. Reconhecer que estavam em outra cultura e, portanto, ser convocados desde os primeiros dias na escola a organizar suas práticas, considerando o contexto em que estavam atuando, foi algo marcante na construção de suas identidades docentes como professores de Educação Física.

Desse modo, ao acompanhar os quatro docentes de Educação Física iniciantes nas escolas, constatamos que a identidade e o pertencimento são negociáveis, revogáveis e



vinculados aos caminhos que o indivíduo percorreu, as suas decisões e maneira de agir (BAUMAN, 2005). Portanto, precisávamos utilizar uma metodologia de pesquisa que nos permitisse entender cada identidade profissional como única, sobretudo em razão dos percursos singulares de cada docente, e, ao mesmo tempo, (re) conhecer possíveis semelhanças por viverem, nas escolas, situações cotidianas das comunidades escolares.

Partir da perspectiva de lançar o olhar para cada caso como um caso de estudo é considerar o percurso do indivíduo, sua história, escolhas, o que o levou a estar naquele lugar, naquela escola, e a fazer o que faz. É aprender sobre o processo de construção de sua identidade pessoal e entender que essa identidade está intimamente conectada à sua identidade profissional e vice-versa. Talvez esteja aqui uma ilustração clara da noção de identidades no plural e não apenas no singular, pois é possível interpretar que, além da questão polimorfa apontada na literatura por diversos autores nesta dissertação, sempre sujeita a alterações e reorganizações, é possível contemplar, também, as dimensões pessoais e profissionais de cada caso de estudo como constituintes de individualidades e coletividades particulares.

COMPRISING THE IDENTITIES CONSTRUCTION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS BEGINNERS FROM THE ETHNOGRAPHIC CASE STUDIES

ABSTRACT

This study, result of a master's dissertation, treated to understand how four physical education teachers beginners build their professional identities in four schools of the Novo Hamburgo / RS Municipal Education Network. Methodologically, we developed four studies of ethnographic cases, based on the understanding that each case is configured as a case study, taking into account aspects that may be similar to other cases and individuals to own case. In this communication, we present some findings of the research, especially with regard to cultural contrast that participants teachers faced in his early teaching and building a habitus.

KEYWORDS: *Professional Identity; Beginners Teachers of Physical Education; Ethnographic Studies Cases.*

COMPRENDIENDO LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LOS ESTUDIOS DE CASO ETNOGRÁFICOS

RESUMEN



Ese estudio es parte de una disertación de máser que ha buscado comprender cómo cuatro profesores de Educación Física principiantes construyen sus identidades profesionales en cuatro escuelas de la red de enseñanza del Ayuntamiento de Novo Hamburgo/RS (Brasil). En la metodología, hemos desarrollado cuatro estudios de caso etnográficos, entendiendo que cada caso puede ser considerado como un caso a investigarse, teniendo en cuenta aspectos que pueden ser parecidos a otros casos y singulares al propio caso. En esa comunicación, de modo principal, presentamos algunos hallazgos del estudio en lo que se refiere al contraste cultural que los profesores participantes de la investigación han enfrentado en el comienzo de la docencia y la construcción de un habitus.

PALABRAS CLAVES: Identidad profesional; Profesor de educación física principiante; Estudios de casos etnográficos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

BALL, S. *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós, 1994.

BAUMAN, Z.. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CASTILHO, N. C. G.. Identidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.. *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 231-232.

DUBAR, C.. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: EdUSP, 2009.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Movimento*. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan/abril de 2004.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 1995. p. 141-170.

GOODSON, I. F.. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1995, 2ª ed., p. 31-62.

JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. N. 9, Set/Out/Nov/Dez 1998.



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

_____. *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2008.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória in MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A.N.S. *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____(org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178, 1984.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.