



ISSN 2318-5104 | e-ISSN 2318-5090

CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

*Physical Education and Sport Journal*

[v. 17 | n. 1 | p. 1-10 | 2019]

RECEBIDO: 12-02-2019

APROVADO: 01-04-2019

ARTIGO ORIGINAL

## DOSSIÊ FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

# As redes de interações dos professores de educação física iniciantes na carreira docente: tecendo fios de socialização

*The networks of interactions of teachers of physical education beginners in the teaching career: weaving threads of socialization*

DOI:

Jéssica Serafim Frasson; Elisandro Schultz Wittizorecki

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

### RESUMO

**Objetivo:** Essa pesquisa teve como objetivo identificar e compreender as redes de interações dos professores de Educação Física iniciantes na carreira, no processo de socialização docente. **Métodos:** Para isso, foi realizado uma etnografia em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS). Durante o trabalho de campo, que durou seis meses, foram acompanhados dois professores, um de cada escola. Os instrumentos utilizados para obtenção das informações foram diários de campo, observações e entrevistas. O material construído no campo foi compilado e organizado em pastas, após a leitura foram elencadas unidades de significados que nos auxiliaram na construção de categorias de análises. **Resultados e conclusão:** Compreendemos que as redes de interações são construídas para a socialização dos professores iniciantes nas escolas. A secretaria municipal de educação, a cultura escolar e os pares socializadores são os elementos que tecem os fios da socialização docente dos professores iniciante e são responsáveis, na maioria das vezes, pela permanência e envolvimento destes na cultura escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Socialização docente; Professor iniciante; Educação Física; Cultura Escolar.

### ABSTRACT

**Objective:** Identify and understand the networks of interactions of Physical Education teachers beginning in the career, in the process of teacher socialization. **Methods:** For this purpose, an ethnography was carried out in two schools of the Municipal Education Network of Porto Alegre (RS). During the fieldwork that lasted six months, were accompanied two teachers, one from each school. The instruments used to obtain the information were field diaries, observations and interviews. The material built in the field was compiled and organized and folders, after reading were listed units of meanings that helped us in the construction of categories of analysis. **Results and conclusion:** We understand that interaction networks are built for the socialization of beginning teachers in schools. The municipal secretariat of education, school culture and socializing peers are the elements that weave the threads of teacher socialization of beginning teachers and are responsible, for the most part, for their permanence and involvement in school culture.

**KEYWORDS:** Teacher socialization; Inspiring teacher; Physical education; School Culture.



Direitos autorais são distribuídos a partir da licença Creative Commons (CC BY-NC-SA - 4.0)



## INTRODUÇÃO

O início da docência é um período considerado, por alguns professores, como difícil, complexo, e até traumático. É possível que os professores, ao se depararem com escola, turmas, alunos, reuniões e planejamentos, acabam sofrendo o que Huberman (1995) chamou de choque com o real ou Marcelo Garcia (2010) de choque cultural. Esse processo inicial é acompanhado pelo enfrentamento da realidade que se refere, sobretudo, frente ao distanciamento entre o real e o idealizado.

Os estudos e investigações sobre o início da docência não são recentes, e têm apresentado diferentes objetivos de investigação, que vão desde a preocupação com os ciclos e fases de desenvolvimento docente, trabalho docente, bem-estar, socialização profissional e docente, até a consolidação e permanência dos professores nas escolas (FREITAS, 2002; BOTH, 2016; FARIAS et al., 2016; ILHA; KRUG, 2016; FRASSON, 2016). Contudo, em um recente estudo de revisão, Arouca, Pereira, Garcia, da Rosa e Farias (2019) apontaram para a necessidade de investigação da temática dos professores iniciantes, e ainda destacam a importância da disseminação e olhar da comunidade científica para essa área de investigação, uma vez que não foi encontrado estudos realizados sobre a temática nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Desta forma, esse estudo se propõe a contribuir com o campo científico da Educação Física, investigando a temática do início da docência. O presente texto tem como objetivo identificar e compreender as redes de interações dos professores de Educação Física iniciantes na carreira, no processo de socialização docente, em duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS). Para isso, nos apropriamos das compreensões sociológicas de Berger e Luckmann (2012) sobre a construção social da realidade.

Segundo Berger e Luckmann (2012), quando nascemos, somos inscritos em um determinado momento histórico, com normatizações e convenções instituídas. Com isso, inicia-se um processo de identificação da realidade que está posta. O sujeito, em um primeiro momento, incorpora esses aspectos antes de ter condições de ter influência sobre eles. Esse movimento de apreensão da realidade social é compreendido e expresso pelos autores como processos nunca acabados de socialização (BERGER; LUCKMANN, 2012).

Berger e Luckmann (2012, p. 167), caracterizam a socialização como “[...] o processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade [...]”, e ainda destacam que o sujeito não nasce membro ou pertencente à sociedade, mas sim com uma predisposição para sociabilidade, e com isso vai incorporando e tornando-se parte da mesma. Assim, a socialização pode ser entendida como o processo pelo qual os indivíduos passam, de modo a interiorizar e dar sentido às suas vivências na sociedade. Pode-se pensar que ao mesmo tempo em que o homem constrói e molda a sociedade também é por ela influenciado e moldado, para os autores, “estar em sociedade é participar da dialética da sociedade” (2012, p. 167). A socialização tem um início, mas não tem um fim, nunca é total e nem acabada, é ininterrupta e nunca definitiva no espaço social. Entendemos esse fenômeno como um processo contínuo, pois envolve simultaneamente um conjunto de estruturas, organizações, sujeitos, histórias e sentidos.

Deste modo, que o professor iniciante começa a compor uma cultura desconhecida a partir da identificação, compreensão e interiorização do que já está estabelecido na escola. Ele passa a fazer parte da rotina da vida cotidiana da cultura escolar, que segundo Berger e Luckmann (2012, p. 35), se trata de uma “realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles”. Essa interpretação da realidade acontece a partir das vivências e experiências que o sujeito passa na cultura, e isso faz com que ele crie sua rede de socialização, ou seja, ele escolhe as pessoas que lhe são significativas para compartilhar e partilhar dos momentos vividos por ele dentro da cultura escolar. Assim, a socialização docente enquanto processo, não se finda na acolhida aos iniciantes, mas acontece de forma contínua e em duplo movimento, onde os pares socializadores se tornam responsáveis, na maioria das vezes, pela permanência e envolvimento destes na cultura escolar.

## MÉTODOS

Adotou-se a pesquisa qualitativa para esse estudo e, a partir disso, pautou-se como metodologia de pesquisa a etnografia. Em uma perspectiva antropológica, Geertz (2008) e Magnani (2009) convergem no entendimento de que etnografia não é apenas um método, mas está atrelada a estabelecer relações, ir a campo, selecionar colaboradores, realizar entrevistas e manter um diário. Geertz (2008) ainda afirma que todo esse fazer etnográfico deve estar articulado a uma descrição densa onde o pesquisador se infiltra no campo e no cotidiano dos seus pesquisados, em um processo de compreensão do espaço cultural, dos acordos e concessões existentes nesse espaço.

Realizamos a etnografia em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), que são caracterizadas neste estudo com os nomes fictícios de Escola da Lomba e Escola do Morro. A etnografia, no âmbito escolar, nos auxiliou na compreensão das relações intrínsecas dentro da cultura, traçadas pelos sujeitos que a compõem,

com ela, pudemos mergulhar e nos encharcar da cultura escolar, acompanhando as aulas dos professores colaboradores e suas demais atividades dentro da escola (horário de chegada e saída da escola, intervalo, sala dos professores, reuniões pedagógicas, planejamentos, formações continuadas, enfim, o dia a dia dos sujeitos envolvidos com a pesquisa) e participando da rotinização da vida cotidiana de cada escola.

Na coleta de informações durante o trabalho de campo, que ocorreu de meados de julho de 2017 a dezembro do mesmo ano, nos apropriamos de três instrumentos: a observação participante (das aulas e do contexto escolar), a entrevista semiestruturada com docentes de Educação Física e o diário de campo. Participaram do estudo dois professores de Educação Física iniciantes na carreira docente, que foram chamados ficticiamente neste estudo, de professora Bia e professor Felipe, de modo a resguardar os aspectos éticos da pesquisa e preservar a identidade dos participantes.

O trabalho de campo foi realizado por um dos autores, que foi o responsável por toda obtenção das informações, tanto dos diários de campo quanto entrevistas. Nos diários eram relatados toda a rotina da escola e dos professores, bem como as relações estabelecidas por esses sujeitos; não possuíam temáticas, mas as anotações estavam ligadas aos objetivos do estudo. Deste modo, o olhar ficou sempre direcionado para a socialização dos professores iniciantes. Possuíamos um caderno de campo para cada escola. Acompanhamos duas vezes por semana cada escola e permanecíamos nelas das 7h40min às 17h30min. As entrevistas foram realizadas na própria escola, em uma sala de aula vazia. Utilizamos gravador e um roteiro com as questões. As entrevistas duraram cerca de 45 minutos a 1 hora. Ambas foram transcritas e encaminhadas aos professores para leitura e validação.

**Quadro 1.** Dados de identificação dos professores colaboradores do estudo.

Dados de Identificação dos professores	Professores	
	Bia	Felipe
<b>Escola</b>	E.M.E.F. do Morro	E.M.E.F. da Lomba
<b>Idade (no momento do estudo)</b>	25 anos	33 anos
<b>Local e ano de formação</b>	PUCRS <sup>1</sup> em 2013	IPA <sup>2</sup> em 2009
<b>Tempo de atuação na docência em Educação Física</b>	Um ano e oito meses	Três anos
<b>Local de trabalho</b>	RMEPOA e na Rede Estadual em Viamão/RS	RMEPOA
<b>Carga horária de trabalho</b>	60 horas/semanais	40 horas/semanais
<b>Especialização Lato Sensu</b>	Treinamento Esportivo	Motricidade Infantil

Fonte: Diário de campo dos autores.

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup> Centro Universitário Metodista.

*Pari passu* à obtenção das informações, realizamos também o processo de análise. Os seis meses de trabalho de campo resultaram em 33 diários e para complementar as informações registradas nas observações, realizamos duas entrevistas, uma com Bia e outra com Felipe. Desse material, emergiram 664 unidades de significados que foram compiladas por temáticas para a construção das categorias de análises. As categorias de análises serão apresentadas a seguir e correspondem aos elementos que englobam a rede de interação dos professores iniciantes: Secretaria Municipal de Educação que normatiza e gerencia o trabalho dos professores, a cultura escolar de cada escola e os pares socializadores escolhidos por Bia e Felipe.

## RESULTADOS

O processo de socialização está constituído nas escolas de diferentes formas, por isso, está pautado no campo da autonomia escolar e docente, frente às demandas institucionais da mantenedora, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/RS). Segundo Conceição (2014) quando o professor iniciante ingressa na escola, a rotina construída e estabelecida pela cultura pode se romper, se moldar, pelo próprio confronto de rotinas, de culturas. O iniciante que ingressa, chega carregado de um capital cultural, de normas e regras, compreendidas por ele como importantes, mas encontra na escola outros sujeitos com outras singularidades.

Em nossas observações, e encharcados das leituras de Berger e Luckmann (2012), podemos destacar que em ambas as escolas estudadas, a cultura organizacional já estava constituída, antes mesmo da entrada da professora Bia e do professor Felipe. Assim como Bia e Felipe, que já possuíam suas experiências anteriores e singularidades devido aos seus processos formativos (GARIGLIO; REIS, 2016). Então, Ao ingressar na escola, os iniciantes iniciaram o processo de conhecer os estudantes, os demais professores, a equipe diretiva e os outros sujeitos que estão presentes no cotidiano escolar. Marcelo Garcia (2009, p. 8) destaca que esse período de iniciação à docência pode representar um ritual de “transmissão de cultura docente ao professor iniciante (conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração na cultura em si, bem como adaptá-lo ao ambiente social”.

Assim, mesmo entendendo que o ambiente escolar já lhes era familiar a Bia e Felipe - pelo fato passarem seus tempos de estudantes em uma escola ou ainda possuírem experiências anteriores ao ingresso na RMEPOA -, isso não lhes garantia a compreensão da peculiaridade da organização de cada escola, pois as culturas escolares sofrem ressignificações a partir dos sujeitos que a constroem. Segundo Kaefer (2014), os docentes aprendem uns com os outros, e assim constroem redes de apoio para seguir seu fazer docente investidos pedagogicamente. Conceição (2014), corrobora com a autora, apresentando que os docentes iniciantes passam a construir suas identidades, moldados pelas redes de relações que estabelecem com a cultura escolar.

Esse movimento de ressignificação cotidiana acontece, também, por meio das interações construídas cotidianamente na cultura escolar. Ou seja, os processos de relações que os sujeitos estabelecem no convívio social influenciam na rotina do seu trabalho. Dubar (2012) destaca que em todas as profissões, as vidas de trabalho são feitas, ao mesmo tempo, de relações com parceiros inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. “Todos os processos de socialização se realizam numa interação face a face com outras pessoas” (BERGER; BERGER, 1975, p. 2014).

As redes de interações de Bia e Felipe acontecem mediadas por várias instâncias e o primeiro elemento que tece fios de socialização docente é a Secretaria Municipal de Educação (SMED). A SMED se torna um aspecto comum entre os sujeitos pelo fato de que é ela a responsável pela política educacional do município de Porto Alegre. Um dos princípios que a SMED caracteriza como balizador para a Educação Pública Municipal é a gestão democrática, que garante maior autonomia das instituições de ensino para desenvolver suas propostas pedagógicas, elegerem seus Diretores e gerenciar os recursos financeiros repassados.

Como mantenedora, a SMED orienta o trabalho educacional do município e ainda oferece alguns subsídios para que isso aconteça. No entanto, há momentos em que essas orientações se tornam imposições. O trabalho de campo nessas duas escolas nos permitiu compreender que as decisões da mantenedora, neste determinado momento histórico e atual gestão, provocaram efeitos que dificultaram o trabalho docente dos professores. Conceição (2014), em estudo nesta mesma rede, se refere à SMED como uma organização educacional que está distante das escolas e professores e que estes, possuem suas práticas educativas envolvidas pelas determinações impositivas da SMED.

Pudemos acompanhar que as orientações chegam às escolas, sem ao menos serem debatidas amplamente pelos sujeitos que estão imersos na cultura escolar. Deste modo, compreendemos que algumas decisões tomadas pela SMED mostram-se verticais e acabam burocratizando o trabalho dos professores. Uma situação que aconteceu não só nas duas escolas investigadas, mas em toda a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e que ajuda a consolidar tal argumento, foi o Documento Orientador (2015) enviado pela SMED para cumprimento no ano letivo. Segundo a própria SMED, as premissas desse documento são para melhorias nos aportes pedagógicos, que fazem parte da qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Entre algumas orientações apresentadas no documento, destacamos aqui, aquela que afeta diretamente os professores de Educação Física: a grade curricular do terceiro ciclo do Ensino Fundamental. No que tange a organização curricular, a mantenedora orienta que todas as escolas da rede, disponibilizem aos estudantes, dos ciclos A, B e C<sup>1</sup> “5 (cinco) períodos de 50 (cinquenta) minutos, com exceção das quintas-feiras, em que serão ministrados 3 (três) períodos da mesma duração” (DOCUMENTO ORIENTADOR DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2015, p. 1). Todas as escolas cumpriam obrigatoriamente 23 períodos semanais, esses períodos são divididos entre os componentes curriculares que compõem a grade curricular. Há diferenças de períodos por componente entre os ciclos, ou seja, a quantidade de períodos por componente varia de acordo com cada ciclo. Nos ciclos A e B, por exemplo, a Educação Física trabalhava com dois períodos semanais, já o ciclo C trabalhava com três períodos semanais. A coordenação do Ensino Fundamental da SMED orientou “as disciplinas de Artes e Educação Física, no III ciclo, a contar com a carga horária de 2 períodos semanais. As demais disciplinas não sofrem alterações em sua disposição na grade” (DOCUMENTO ORIENTADOR DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2015, p.04).

Nossa reflexão caminha no sentido de reconhecer contradições existentes no posicionamento da SMED, frente ao documento orientador, por três razões: 1) o documento orientador, não foi elaborado por sujeitos que estão trabalhando

<sup>1</sup> Respectivamente, o primeiro, segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental na RMEPOA, cada um com três anos de duração.

efetivamente dentro das escolas; quem compõem a comissão do Ensino Fundamental são professores, mas não estão exercendo seu trabalho em escolas do município, fazendo assim com que as decisões provenham do universo gestor externo à escola; 2) os professores, principalmente os de Educação Física e Artes, que foram os mais afetados, não foram escutados a respeito, apenas receberam as orientações; e, 3) o documento que era orientador, passa a ser impositivo, pelo fato de não deixar aberturas para discussões a respeito das decisões. Bia, por ser professora de Educação Física da escola tentou um diálogo com a SMED, justamente por se mostrar implicada com a situação, mas não obteve resultado.

A SMED não quis aprovar o quadro de horário dos professores como estava, pois tínhamos colocado a Educação Física com três períodos; fiz questão de criar o momento de debate. Bati o pé e debati a importância das disciplinas, mas mesmo assim, eles falaram que só iriam aprovar se estivesse de acordo com o documento orientador. Então, tivemos que aceitar essa deliberação” (Registro do diário de campo, 02 de dezembro de 2015, Escola do Morro).

Os professores, principalmente os iniciantes, estudados nessa pesquisa, necessitam seguir os direcionamentos estabelecidos pela mantenedora, justamente pelo fato de estarem ingressando em uma nova cultura com novas regras e normas. Outro ponto que nos chama atenção nessa discussão é a hierarquização das disciplinas. Há uma cultura estabelecida socialmente de que existe algumas disciplinas mais ou menos importantes que outras. Por que apenas Artes e Educação Física reduziram seus períodos no terceiro ciclo do ensino Fundamental desta rede de ensino? Por que não Português ou Matemática? Quais são as relações de poder e saber que movimentam essas definições na cultura escolar? Essas definições seriam um consenso de todas as escolas? Porcher (1982, p. 13) destaca que as disciplinas de Artes e Educação Física dividem o “privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada”.

O professor Felipe também relata que a imposição desse documento acabará reestruturando a organização da escola da Lomba e, ainda, faz com que um sentimento de instabilidade apareça, pois ele é o professor iniciante de Educação Física, conseqüentemente, é o que perderá alguns períodos de aulas.

Pois é, com a diminuição dos períodos serão menos aulas na escola, então pode acontecer de faltar aulas para completar a carga horária de algum professor. E aí já sabe né?! Quem é o mais novo na escola? Não sei para onde vão me jogar! (Registro do diário de campo, 19 de novembro de 2015, Escola da Lomba).

O professor chama atenção para a questão de que nessa reestruturação o número de aulas por professores diminui consideravelmente e, assim, faltariam turmas para o cumprimento de carga horária dos docentes. Examinando esse tema na perspectiva de Freire (1996), lembramos que a “organização verdadeira” é formada com lideranças democráticas, colegiadas e participativas, o que implica autoridade sem autoritarismo, liberdade sem licenciosidade. Portanto, o diálogo e a interação dos sujeitos com a mantenedora se faz importante, é necessário, segundo os professores, reorganizar os momentos de debates, para que essa interação aconteça organicamente.

O segundo elemento que tece fios de socialização docente comum na socialização de Bia e Felipe é a cultura escolar. É na e com a cultura que se produz o fazer docente mediado por interações humanas, ela é a estrutura que viabiliza a socialização dos professores e envolve todos os sujeitos da cultura. Tanto na Escola do Morro, quanto na Escola da Lomba, a cultura escolar é composta por sujeitos de várias idades e com diferentes funções atribuídas, que se interligam e se tornam interdependentes. Para Pérez Gómez (2001, p. 13) “cada pessoa possui raízes culturais ligadas à herança, à memória étnica, constituídas por estruturas, funções e símbolos, transmitidos de geração em geração por longos e sutis processos de socialização”. Mas, ainda ressaltamos que a imersão em uma determinada cultura não acontece passivamente, o sujeito socializado envolve-se ativamente ao longo de sua socialização dentro de uma dialética de construção e reconstrução de sua realidade.

Geertz (2008), destaca que o homem é um animal suspenso em redes de significados que ele mesmo ajudou a tecer. Para Berger e Luckmann (2012) a condição única dos sujeitos na sociedade é construída tendo como elementos básicos tanto os aspectos culturais do grupo social no qual está inserido, quanto às escolhas e os critérios de decisão do referido sujeito. Assim, ele não assume apenas papel de fantoche, mas também de ator, de responsável, embora fortemente influenciado pela realidade. Esta possibilidade de assumir o papel de ator e não de fantoche, é que move e constrói a sociedade, bem como a identidade individual.

Conceição (2014) apresenta que os contextos culturais são assimilados pelos sujeitos que trocam saberes e são marcados pelas rotinas sociais um dos outros. Destacamos ainda, que essa assimilação é dialética, pois a cultura também assimila as características de cada sujeito. Por isso, a organização escolar cria sua cultura, através desse processo dialético. Felipe ingressou na escola no início do ano letivo e compartilha a disciplina de Educação Física com outros professores. O professor iniciante trouxe consigo a sua singularidade de se relacionar, ou seja, a forma com que ele potencializa essa relação é fortemente marcada pela sua interação com os demais colegas, em conversas traçadas na sala dos professores.

Na sala dos professores, sempre que o diálogo é sobre um estudante ou sobre o grupo de estudantes, Felipe se soma a conversa. Ele fala com propriedade e motivado sobre estudantes (Registro do diário de campo, 22 de outubro de 2015, Escola da Lomba).

Ao longo do trabalho de campo pudemos acompanhar que os estudantes parecem confiar bastante no professor Felipe. Contam ao professor seus cotidianos fora da escola e até o que acontece dentro da escola entre os próprios estudantes. Isso se caracteriza como um ponto singular do professor e que influenciou na organização escolar da escola da Lomba. Mesmo que já houvesse na escola essa aproximação dos estudantes com o corpo docente, ela se destaca com o ingresso de Felipe.

O assunto na sala dos professores era uma estudante. Os professores se referiam ao comportamento dela, traçando críticas. Como de costume, Felipe entrevi: -“Olha, tem uma série de coisas acontecendo com ela, precisamos nos aproximar e entender o que está acontecendo, e ajudar”. Nisso, a professora de português fala: “Nossa, como tu tens uma aproximação grande com eles né?! Estão sempre se empurrando e brincando. Não lembro de a gente ter professor assim aqui na escola, com essa aproximação que tu tens, e olha que estou há bastante tempo aqui” (Registro do diário de campo, 03 de novembro de 2015, Escola da Lomba).

A singularidade de Felipe imprimiu na escola e nos sujeitos a sua identidade social (DUBAR, 1996). Mesmo sendo influenciado por esta cultura, ao se adaptar e adequar às regras e normas já constituídas, ele também influenciou ao se aproximar dos estudantes, coisa que segundo a professora de Português, já imersa a mais tempo nessa cultura, não era comum. No caso de Bia, a relação dialética estabelecida com a cultura escolar e que chamou atenção em nossas observações é o cargo diretivo que se encontrava. No momento em que a escola recebeu Bia, não havia a carga horária em Educação Física para locar a professora e a vaga da coordenação de turno estava vazia. Bia, para poder concentrar sua carga horária na escola do Morro, aceitou o convite da direção para assumir a coordenação de turno da manhã.

Entrei na escola em abril, e fui convidada a assumir essa função. Também não entendi muito bem porque eu, tinha professores mais velhos que poderiam assumir. Mas o convite veio assim, primeiro porque tinha a vaga e depois porque acharam que eu tinha perfil (Entrevista com a professora Bia, Escola do Morro).

Bia entende que a necessidade institucional também falou mais alto na hora do convite para assumir a função de coordenadora. De acordo com Marcelo Garcia (2010) é difícil que um professor novato na cultura assuma uma função gestora, como foi o caso da professora em um cargo diretivo. Percebemos que mesmo não sendo comum isso acontecer, exercer essa função na coordenação fez com que ela identificasse e interiorizasse a rotinização cotidiana estabelecida na cultura escolar. A professora iniciante assumiu uma função onde precisou estabelecer uma conexão orgânica com a cultura escolar, mas da mesma forma ela imprimiu na cultura o seu modo de operar nas diversas situações, fazendo com que a organização escolar se moldasse, em alguns momentos, às suas compreensões.

Eu assumi a coordenação de turno com o sentimento de que poderia fazer algo pela escola naquele momento. Mas quebrei e construí novas regras para poder exercer a minha função. É a minha pessoa, que é diferente da que estava fazendo isso né. Mesmo com todas as normas da escola eu dei a “minha cara” para o negócio. Tu entendeu? Foi assim, um pouco de mim, um pouco da escola... um pouco de todos nós aqui (Entrevista com a professora Bia, Escola do Morro).

O que Bia apresentou na entrevista quando diz que tanto ela como a escola ofereceram partes de si, ou, quando Felipe carrega seu processo singular de se relacionar com os estudantes, constitui o processo dialético, que caracteriza a construção e reconstrução dos sujeitos, bem como da cultura escolar. Dubar (1996), apresenta esse processo como a socialização dialética que se faz e se refaz através das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos envolvidos. Da mesma forma, Berger e Luckmann (2012) destacam que as interações humanas construídas e estabelecidas nas organizações consolidam os afazeres dos sujeitos, nesse caso o fazer pedagógico dos professores.

Para Conceição (2014), compreender a cultura escolar é mergulhar na complexidade e estar atento a espiral de relações sociais que existe no contexto escolar. “Ser professor é relacionar-se com a cultura escolar e compreender a relação de ida e vinda, de troca, de compreensão sobre o transformar; e a transformação é a ligação possível entre a formação crítica e a atuação emancipada do sujeito” (CONCEIÇÃO, 2014, p. 51). Essa dialética entre os sujeitos e a cultura pode ser entendida como imprescindível para a compreensão da prática educativa dos professores de Educação Física iniciantes.

Bia e Felipe não são sujeitos passivos de qualquer grupo, que interiorizaram as normas e valores, mas, sobretudo, agentes que desempenham nesses grupos papéis e funções úteis e reconhecidas, o que fortalece a construção das identidades sociais desses sujeitos (DUBAR, 1996), pois existe uma articulação entre a identidade individual de Bia e Felipe, com a individual e coletiva dos demais sujeitos da cultura. Para Dubar (1996, p. 79) “a socialização constitui uma incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua visão do mundo e da sua relação

com o futuro, das suas posturas corporais, assim como das suas crenças íntimas”. Dessa forma, é possível afirmar que as diferentes características culturais que as escolas apresentam estão em movimento em razão das interações e do embate entre as diferentes visões que se processam no cotidiano. Tais embates resultam em formas de ação organizacional que estão em constante mutação e exprime as bases conceituais que o grupo compartilha.

O terceiro elemento que tece fios de socialização docente nas redes de interações de Bia e Felipe são os pares socializadores que compartilham da cultura escolar com esses professores. Aqui, apresentamos aqueles que durante o trabalho de campo manifestavam alguma ligação com os professores iniciantes. Os professores iniciantes sentem a necessidade de se aproximar dos demais sujeitos, seja para trocar experiências, seja para falar sobre sua disciplina ou sobre estudantes. O diálogo potencializa o investimento dos professores, colaborando para que se sintam seguros e amparados. Segundo Farias, Batista, Graça e Nascimento (2018) a partilha, a participação em grupos de discussão com os pares, as trocas com os estudantes auxiliam na permanência dos professores iniciantes na escola, bem como na mediação entre as experiências e a intervenção pedagógica do processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

Identificamos dentro das redes de interações dos professores determinados lugares simbólicos que são ocupados pelos sujeitos da cultura. A ocupação desses lugares se dá pela representatividade que os sujeitos possuem dentro do contexto escolar para Bia e Felipe. Berger e Luckmann (2012) entendem essa representatividade como “o outro significado”, ou seja, trata-se de sujeitos que possuem certo significado para a interação dos professores iniciantes. São aqueles com quem possuem mais afinidades, que compartilham dos mesmos ideais, das mesmas disciplinas, por serem sujeitos iniciantes, que se apoiam e que ajudam a criar formas de atravessar esse momento inicial da carreira docente. Esses sujeitos constroem e reconstróem suas identidades, tecem fios de socialização singulares aos demais sujeitos que estão nas escolas, justamente pelo fato de estarem interligados organicamente.

Bia tem uma proximidade muito grande com seus colegas, o cargo de coordenadora de turno também proporciona isso. No entanto, quando ela apresentava algum pedido de auxílio, tanto de nível pessoal como profissional havia um grupo de professores que ela sempre procurava. Esse grupo de professores era composto pelo colega da área de Educação Física, pois ambos compartilham dos mesmos ideais sobre a disciplina, e também pela professora de Ciências e o de História.

Identificamos nesse grupo alguns elementos que os aproximavam e que potencializavam suas relações: eram todos professores iniciantes na carreira docente e também nesta rede municipal; possuíam idades semelhantes uns aos outros; o grupo possuía características em comum ao pensar na escola com uma totalidade; ingressaram na escola no mesmo período ou próximos uns dos outros; tinham uma afinidade pessoal entre si; e, por último, um elemento que marcou a caracterização do grupo foi a fala da professora de ciências em uma reunião pedagógica. Nesta reunião ela identificava esse grupo de professores como o ponto de resistência da Escola do Morro, um grupo que sempre potencializava mudanças, tanto nas formas de avaliar os estudantes, como em reuniões pedagógicas e planejamento docente.

Conceição, Frasson e Borowski (2014) destacam que o professor iniciante pode encontrar dificuldades no processo de socialização docente, pois as diferenças conceituais e epistemológicas constituem o fazer docente no emaranhado cultural da escola. Os mundos vividos e experienciados na mesma realidade escolar geram conflitos alimentados por relações de poder que resultam no afastamento dos sujeitos de um propósito singular, comum. Compreendemos que esse grupo de professores se tornaram pessoas capazes de linguagem, de ação e que formaram os grupos de referência concreta para Bia e, ainda, foram essenciais para a socialização dela na e com a cultura (BERGER; LUCKMANN, 2012). Esse grupo faz parte da rede de interação de Bia, eles possuem elementos que os aproximam e que foram socialmente construídos pela interação cotidiana estabelecida na cultura escolar.

As relações constituídas na escola da Lomba pelo professor Felipe se aproximam e se distanciam das de Bia, ou seja, Felipe sempre afirmou se relacionar bem com os professores e, de fato, presenciemos isso em nossas observações durante o trabalho de campo. Contudo, apesar dessa interação existente entre Felipe e os demais professores na escola da Lomba, observamos que não é exclusivamente, e principalmente, com eles que o professor interage. Ou seja, os professores da escola ocupam um lugar simbólico na rede de interação de Felipe, mas não estão como os sujeitos principais do processo de socialização desse professor iniciante.

O sujeito significativo (BERGER; LUCKMANN, 2012) nas interações de Felipe é a supervisora do ciclo B. O professor procura a supervisora recorrentemente, seja para resolver problemas referentes às suas turmas ou para dialogar sobre temas do trabalho. O supervisor é na opinião de Sarmiento (1988, p. 319), “um agente socializador e estimulador do desenvolvimento dos professores em formação e proporciona indiretamente processos de socialização e estimulação do desenvolvimento dos alunos”.

A interação construída pelo professor e a supervisora não é somente pelo fato dela ocupar um lugar destacado na escala hierárquica da escola, mas sobretudo pela afinidade. Os dois conseguem conciliar as demandas institucionais e ainda estabelecem um convívio social orgânico, dentro da cultura escolar. Na entrevista Felipe destaca a potencialidade dessa interação.

Eu converso com alguns colegas, mas se eu preciso de algum apoio, geralmente eu procuro a minha supervisora. Ela está sempre pronta quando eu preciso. A gente tem uma outra relação, foi ela que me recebeu aqui (Entrevista com o professor Felipe, Escola da Lomba).

A recepção do professor pela supervisora, fez com que ele atribuísse a ela um significado diferente frente aos demais sujeitos. Foi o primeiro contato do professor iniciante com a escola e é entendida pelo professor como um contato positivo. A supervisora assumiu o protagonismo quando construiu uma “ponte” (FRASSON et al., 2014) para a socialização de Felipe com a cultura escolar.

De acordo com Berger e Luckmann (2012) às relações que os sujeitos mantêm com os outros que estão ao seu redor, sobretudo aqueles que lhes são significativos, têm como papel principal mediar a apropriação das significações socialmente produzidas, tornando possível, com isso, a construção de um sujeito que, ao dar um sentido aos objetos, normas, valores, atitudes, papéis sociais, experiências, atividades profissionais e outros, individualiza-se e constrói, embora de forma determinada, um modo próprio de ser no mundo. Conceição, Frasson e Borowski (2014) destacam que o diálogo, a troca de experiência e o acolhimento são elementos centrais no processo de socialização docente. Os autores apresentam ainda que ao se sentirem acolhidos e seguros pelos pares socializadores da cultura escolar, os professores tendem a permanecer nas escolas.

Ainda sobre as interações constituídas por Bia e Felipe, destacamos o lugar simbólico que os estudantes ocupam nas redes de interações dos professores. Os estudantes são compreendidos pelos professores iniciantes como parte do processo educativo, ou seja, eles fazem parte da totalidade; são e compõem a cultura escolar.

As vezes me pergunto sabe, porque estamos aqui senão pelos estudantes. Eles merecem atenção, precisam ser ouvidos. Fazem parte disso tudo né (Entrevista com a professora Bia, Escola do Morro).

Eu gosto de falar e de escutar eles. Mais de escutar na verdade, dá para ver que querem falar. As vezes prefiro conversar com eles que com alguns professores. Eu aprendo muito com eles (Entrevista com o professor Felipe, Escola da Lomba).

As realidades dos estudantes imprimem em Bia e Felipe um novo modo de pensar e refletir sobre o mundo, da mesma forma que as identidades e realidades dos professores operam nos estudantes. Essa interação cotidiana, exercida através das múltiplas realidades, potencializa a troca dialética de construção e reconstrução das identidades sociais de cada sujeito envolvido no processo.

Neste sentido, Berger e Luckmann (2012) destacam que o mundo é constituído de múltiplas realidades e, entre estas, há a realidade por excelência: a realidade da vida cotidiana, que precisa ser definida como algo ordenado, “organizada em torno do ‘aqui’ de meu corpo e do ‘agora’ do meu presente” (2012, p. 39). O tempo, a temporalidade é uma característica intrínseca da consciência, “minha própria vida é um episódio na corrente do tempo externamente convencional” (p. 45). Ninguém vive a realidade social sozinho; ela é partilhada com o outro, com base na interação.

Os autores apresentam que a forma mais básica de interação social é a interação face a face. Nesta situação um sujeito é apreendido pelo outro. Um é plenamente real para o outro, convivendo num mesmo local e num mesmo momento histórico, podendo um observar as reações do outro em relação às suas atitudes. Essa relação, muitas vezes, determina as relações que um indivíduo terá com o outro, através de relações entre padrões, por exemplo associações de características físicas com preferências pessoais ou com atividades profissionais, como é o caso dos sujeitos significativos das redes de Bia e Felipe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificar e compreender as redes de interações dos professores de Educação Física iniciantes no processo de socialização docente, destacamos que Bia e Felipe construíram redes de interações dentro das suas escolas e que essa rede de interações é composta pela Secretaria Municipal de Educação que normatiza e gerencia o trabalho dos professores, a cultura escolar de cada escola e os pares socializadores escolhidos por Bia e Felipe. Em síntese, é possível compreender que os elementos que constituem as redes de interações de Bia e Felipe, se interligam e tecem os fios do processo de socialização dos professores. Não há como compreender o processo de socialização em sua totalidade sem analisar a influência de todos esses elementos e os atravessamentos que eles causam no cotidiano dos professores iniciantes, pois a socialização desses sujeitos é dialética e acontece também através dos mecanismos cotidianos construídos e estabelecidos, constantemente pelos sujeitos de cada cultura.

Os professores iniciantes, estudados nessa pesquisa, atribuem significados particulares àqueles que contribuíram e contribuem para sua socialização na cultura escolar. Bia e Felipe assumem posição central no processo socializador, ligados pelos demais sujeitos que os cercam nas culturas. Os lugares simbólicos são ocupados por aqueles que influenciaram e



influenciam positivamente no ingresso e permanências dos professores iniciantes nas escolas e a ocupação desses lugares pelos sujeitos se deu pela representatividade que possuem dentro do contexto escolar para Bia e Felipe. A entrada de Bia e Felipe quebrou e reorientou a rotinização que já estava estabelecida na cultura escolar. Com isso, novas rotinas e novas culturas foram construídas, com as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo. Conhecer, acompanhar e mediar tais processos pode ser decisivo na acolhida e permanência de professores no exercício da docência.

Por fim, salientamos a relevância de mais estudos e investigações sobre a temática do início a docência, pois entendemos esse momento como complexo e que requer uma atenção especial, para que professores se sintam investidos e amparados na carreira docente. No que tange à socialização docente, destacamos que a entendemos com um processo e por isso ela se modifica a cada olhar, sujeito, cultura e momento histórico. Desta forma, as análises aqui apresentadas são frutos do nosso olhar, ancorados a partir de uma perspectiva teórica, o que pode limitar outras distintas compreensões sobre o fenômeno. Por isso, frisamos a necessidade de que outros estudos sejam realizados sobre essa temática, para que se possa compreender e apreender com outras culturas e sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- AROUCA, A. J. R.; PEREIRA, M. P. V de C.; GARCIA, M. P.; ROSA, I. ALZIRA. da.; FARIAS, G. O. Início da carreira do professor de educação física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 1-13, 2009.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BERGER, P.; BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. (Org.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1975. p. 200-214.
- BOTH, J. Bem-estar do trabalhador docente de educação física no início da carreira: síntese das investigações. IN: CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASON, J. S. (Org.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 85-109.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da. **A construção da identidade docente de professores de educação física no início da carreira**: um estudo de caso etnográfico na rede municipal e ensino de Porto Alegre – RS. 2014. 305f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S.; BOROWSKI, E. B. V. A influência da socialização sobre o percurso docente dos professores de Educação Física no início da carreira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 472-84, 2014.
- DOCUMENTO ORIENTADOR DO ENSINO FUNDAMENTAL. Secretaria Municipal de Educação. **Parecer CME/PoA n.º 032/2015**. Porto Alegre, 2015. Documento com informações incompletas. Disponível em: <[http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/parecer\\_032\\_2015\\_cons\\_atempa\\_doc\\_orientador.pdf](http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/parecer_032_2015_cons_atempa_doc_orientador.pdf)>. Acessado em: 10 de novembro de 2015.
- DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-67, 2012.
- DUBAR, C. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1996.
- FARIAS, G. O.; MOLETTA, A. F. NASCIMENTO, J. V. do.; AFONSO, M. da R. A identidade profissional de professores de educação física no início da carreira. In: CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASON, J. S. (Org.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 205- 225.
- FARIAS, G.O.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. do. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-54, 2018.
- FRASSON, J. S. **A socialização docente de professores de educação física no início da carreira**: um estudo etnográfico em duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS. 2016. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. da R.; BOROWSKI, E. B. V.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Organização escolar: uma ponte para a socialização docente dos professores iniciantes. In: IV CONGREPRINCI - Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. **Anais...** Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 115, p. 155-72, 2002.
- GARIGLIO, J. A. REIS, C. G. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 911-36, 2016.
- GEERTZ, C. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”. In: GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 3-24.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.
- ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. O professor iniciante e a educação física escolar: desafios que se soma. In: CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASSON, J. S. (Org.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 181-204.
- KAEFER, R. de C. L. **A construção das identidades profissionais de quatro professores de educação física iniciantes na rede municipal de educação de Novo Hamburgo, RS**. 2014. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-56, 2009.
- MARCELO GARCIA, C. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010.
- PÉREZ GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PORCHER, L. **Educação artística, luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.
- SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto, 1988.

---

Autor correspondente: **Elisandro Schultz Wittizorecki**

E-mail: [elisandro.wittizorecki@ufrgs.br](mailto:elisandro.wittizorecki@ufrgs.br)

Recebido: **12 de fevereiro de 2019**.

Aceito: **01 de abril de 2019**.