



PERCEPÇÕES PESSOAIS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA¹

Bruno de Oliveira Costa
José Henrique
Janaína da Silva Ferreira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Brasil

Resumo: O sucesso no início da atuação profissional depende dos tipos de relações estabelecidas com agentes escolares. O objetivo desta pesquisa é descrever as percepções de uma professora em início de carreira sobre a vida na escola. A pesquisa se caracteriza como qualitativa e descritiva, de caráter interpretativo. Os pesquisadores acompanharam as atividades de uma professora durante oito semanas e recolheram dados por meio de entrevistas semiestruturadas e registros de notas de campo. A análise de dados se deu pela análise de conteúdo. Dentre os fatores restritivos, a professora refere a infraestrutura, a resistência dos alunos a prática pedagógica e a organização escolar, destacando: o tempo de aula, falta de apoio da direção escolar e o isolamento dos pares da disciplina.

Palavras-chave: educação física; socialização profissional; indução profissional.

INTRODUÇÃO

Os fatores que conformam o processo de socialização docente antecedem a formação profissional formal. As relações estabelecidas pelo indivíduo com pessoas vinculadas à profissão docente, ao ambiente familiar e escolar, bem como o senso comum e as representações sociais sobre profissão se somam para influenciar a escolha profissional. Ao conceitualizar a fase de inserção profissional, Garcia (2002) a trata como parte de um processo contínuo do desenvolvimento profissional docente

¹ Pesquisa realizada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e apresentada sob forma de comunicação oral no II Congresso Internacional de Formação Profissional no Campo da Educação Física e o VI Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física, em Florianópolis – SC, 2012.

em que as dúvidas, inseguranças e ansiedade se acumulam e interagem. O projeto de vida, a construção do percurso profissional e o alcance da autonomia financeira marcam a vida dos professores em início de carreira (CAVACO, 1990).

Huberman (2000) discrimina a primeira fase de desenvolvimento profissional como a entrada na carreira, correspondendo aos dois ou três primeiros anos de docência e compreendendo dois estágios. No primeiro, denominado estágio de sobrevivência, o professor relaciona a realidade do seu dia a dia com a fragmentação do trabalho. Trata-se do primeiro contato com a experiência docente. O segundo, caracterizado como estágio de descoberta, fomenta o seu entusiasmo inicial, momento em que o professor se incumbe dessa responsabilidade, inserido em um contexto escolar de grande influência.

O fator social imanente à prática profissional e à natureza do impacto causado pelo início da atuação docente é destacado por Cavaco (1990, p. 20) na fase de inserção profissional: “o sentido social encontrado no trabalho pode atenuar o choque entre as expectativas preestabelecidas relativas a uma entidade profissional e as condições reais da ocupação”.

No período de indução profissional, os alunos, os gestores administrativos e pedagógicos, os pares da disciplina e de outras áreas disciplinares tornam-se agentes escolares fundamentais no processo de socialização dos professores. Neste momento da carreira as preocupações do professor giram em torno do domínio de turma e rígido cumprimento do planejamento formulado. Conforme afirma Freitas (2011), no processo de socialização profissional os professores são influenciados pelas expectativas da sociedade, das instituições responsáveis pelo processo de gestão escolar, além da comunidade escolar em que se insere, incluindo os pares da área disciplinar e das demais disciplinas, gestores, coordenadores, alunos e comunidade do entorno. Em seu estudo, Vonk e Schars (1987) constataram que os professores iniciantes, por um lado, se desenvolvem profissionalmente ao longo do primeiro ano, e por outro, vão aceitando aos poucos a rotina escolar, afirmando que a pressão do ambiente escolar faz com que se adaptem às atitudes e padrões comuns de comportamento na sala de aula.

Para o novato é importante fazer transparecer aos outros sua competência em gerir o contexto de ensino, comportamento ao qual Januário (1996) denomina “preocupação com o próprio”. No entanto, em pouco tempo, esse professor percebe as situações de inadequação exatamente em função da reação dos alunos e, assim, a necessidade de rever suas estratégias de ensino. Dessa forma, explicita-se o papel socializador dos alunos que, em vista de tais situações, acabam por moldar os comportamentos de ensino dos professores iniciantes.

As relações estabelecidas com os agentes escolares no início da atuação profissional ganham relevo, pois o “choque com a realidade”, característica dessa fase da carreira, interferirá no processo de socialização profissional do docente. Nunes (2002) destaca a contribuição desses indivíduos para a socialização docente na profissão, referindo-se aos pares tanto pela situação de apoio mútuo na dimensão teórico-metodológica, prática e emocional, quanto em uma dinâmica em que os professores iniciantes têm os professores experientes como modelos de observação; ao núcleo gestor da escola pela possibilidade de atribuir ou desacreditar autoridade aos professores, bem como influenciar o sentimento de valorização profissional; e, por fim, à natureza das interações com os alunos.

Afirmaram também a grande importância de, na fase inicial, ser bem recebido por diretores, supervisores e colegas de trabalho. Em outro depoimento, reconhece-se que a experiência se integra ao conhecimento adquirido na formação inicial quando referem que é na vivência do cotidiano escolar que a aprendizagem ocorre sem necessariamente negar a importância da teoria (LUDKE, 1996).

Ao caracterizar os sentimentos vivenciados pelos professores iniciantes, Folle e Nascimento (2008) identificaram que a maioria desses professores se encontrava em momentos de descoberta e sobrevivência. Algumas pesquisas mencionam os fatores críticos que restringem a ação dos professores nessa fase. Rotelli et al. (2005), ao descreverem as principais dificuldades encontradas por professores de educação física nos primeiros cinco anos de docência, identificaram nos depoimentos dos professores sentimentos e percepções relacionados à desvalorização profissional, à dicotomia entre teoria e prática, à infraestrutura da escola, à necessidade de desmistificação do sentido atribuído às aulas de educação física restrita ao “jogar bola” e, ainda, ao impacto com a realidade.

Investigando as dificuldades dos professores iniciantes, Flores (1999) destaca os fatores relacionados ao plano pedagógico em sala de aula e ao plano social e gerencial escolar. O primeiro engloba os problemas que envolvem a interação pedagógica com os alunos, a avaliação, o planejamento, a motivação dos alunos e a escassez de recursos. O segundo está relacionado aos problemas que abrangem o funcionamento institucional, a relação com os colegas e com outros envolvidos na ação educativa, e ainda, a atribuição de cargos.

Outro fator que deve ser considerado é a complexidade em estabelecer as relações iniciais no campo de trabalho, assim como as dificuldades que muitas vezes os professores iniciantes encontram por assumirem a docência em momentos críticos, conforme expõe Cavaco (1990), ao comentar sobre a lotação de professores no decurso do ano letivo, ou em situações de substituição de outros professores por motivo de licença. Nesta situação, a integração dos novatos é comprometida na

medida em que as redes sociais desenvolvem uma dinâmica própria e particular. A autora refere em seu trabalho as limitações em relação à estrutura já formada pelo corpo docente e ainda aos pré-conceitos estabelecidos no ambiente de trabalho, quando o iniciante “na relação com os colegas, sente-se nas malhas das hierarquias e dos estereótipos que ainda se mantém e que ainda dividem o corpo docente em efetivos/provisórios, velhos/novos, antigos na escola/recém chegados” (CAVACO, 1990, p. 21).

Debruçada também em elucidar as principais dificuldades que os professores iniciantes encontram no momento de inserção no ambiente de trabalho, Freitas (2002) cita em seu estudo a problemática que se estabelece a partir da lotação desses professores em locais situados em zonas rurais, onde as condições de trabalho das escolas são as piores, onde se avultam as dificuldades acarretadas pela falta de material didático, bem como a pequena possibilidade de troca de experiência e acompanhamento pedagógico. Nesse contexto, os professores assumem turmas que demandam ações mais complexas, tanto no que diz respeito a estratégias didáticas a adotar, quanto no que se refere ao controle da disciplina, ou seja, turmas com níveis desiguais de aprendizagem, além de péssimas condições dos materiais disponíveis.

De fato, no campo psicológico, algumas inquietações afligem os professores iniciantes durante a complexa indução na carreira docente. A teoria de Fuller (1969) prevê que no início da carreira docente o professor preocupa-se consigo mesmo, priorizando a conquista de uma posição no corpo profissional além do controle e avaliação de seus alunos.

Por outro lado, Carvalho (1996) recorrendo a Lortie (apud CARVALHO, 1996) cita os atrativos da indução na carreira docente ao caracterizar os benefícios materiais, mobilidade social, estabilidade de emprego, horário de trabalho, possibilidade de continuar a fazer parte da vida escolar, de trabalhar com jovens ou mesmo de servir à sociedade. Ainda segundo Carvalho (1996), relativamente à ocupação docente, outros benefícios se concretizam na possibilidade de os professores permanecerem ligados ao desporto e à oportunidade de trabalhar com crianças.

Considerando a complexidade que reveste a indução na carreira docente, o objetivo desta pesquisa foi descrever as percepções pessoais de uma professora de educação física em início de carreira sobre a vida na escola, relativamente aos fatores restritivos e facilitadores de sua ação docente.

São variadas as influências sobre o percurso profissional dos professores nas distintas fases de carreira. Contudo, a primeira fase desse percurso torna-se mais complexa por representar o início da atividade docente, requerendo suporte ao professor iniciante visando à sua adaptação ao ambiente escolar, haja vista os distintos fatores que podem constranger e condicionar a sua prática profissional. Para tanto, faz-se necessário compreender os fatores que contribuem e os que dificultam a ação

docente, a fim de identificar possibilidades de suporte que visem facilitar o processo de adaptação do professor iniciante ao ambiente profissional.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa, de caráter interpretativo, caracteriza-se como qualitativa e descritiva. A pesquisa qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que “ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244). O caráter descritivo se consubstancia na análise e no relato das percepções da professora acerca da realidade que se interpõe na iniciação à docência interpretando-os sem manipulá-los (ANDRADE, 2008). Possui características etnográficas, na medida em que envolve a vivência do pesquisador diretamente na realidade em que o investigado está inserido. A amostra consistiu de uma professora de educação física em fase de entrada na carreira profissional. A professora havia iniciado suas atividades profissionais havia seis meses, caracterizando, portanto, seu primeiro ano de docência no sistema público de educação, consistindo este o critério de inclusão para a seleção do caso.

O instrumento de pesquisa foi a entrevista semiestruturada realizada em distintos momentos da intervenção de campo. A duração média das entrevistas foi de uma hora e quinze minutos. As entrevistas foram gravadas em sistema de áudio e posteriormente transcritas com numeração de linhas para efeito de análise de conteúdo. As questões da entrevista foram elaboradas com base em um processo dedutivo, partindo do registro de notas de campo sobre as ocorrências observadas no ambiente escolar, bem como do referencial teórico proposto por Carvalho (1996), em que o processo de socialização profissional docente ocorre envolvendo influências familiares, escolares, de vivências no campo esportivo, do sentimento vocacional e também das comunicações sociais.

A professora investigada e a diretora do colégio foram esclarecidas sobre os objetivos da pesquisa e solicitadas a autorizar a sua realização mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no processo 23083.005242 e aprovada consonante o parecer n. 250.

A interpretação das transcrições das entrevistas foi realizada mediante análise de conteúdo (BARDIN, 2002). A sistemática procedimental adotada abrangeu as seguintes fases: pré-análise, referente à organização dos documentos; exploração do material, desencadeada na administração sistemática das decisões tomadas; e, por

fim, interpretação dos resultados obtidos. Os fatores restritivos e facilitadores da ação docente foram analisados indutivamente face às manifestações da professora nas entrevistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme as manifestações da professora iniciante, os fatores restritivos apontados foram a infraestrutura da escola (materiais e espaço físico), a resistência dos alunos para a prática e a organização da gestão escolar (otimização do tempo de aula, falta de apoio da direção da escola e isolamento dos pares da disciplina de Educação Física), os quais são discriminados na sequência.

Um dos principais fatores restritivos relatados pela professora se refere à infraestrutura, ou seja, às condições de trabalho e aos materiais necessários à realização da atividade docente.

A professora relembra a situação em que, ao chegar à escola, foi “apresentada” aos parques e precários materiais disponíveis para utilização em suas aulas. Inclusive relata que a diretora mostrou-se solícita no que se refere às suas necessidades, mas constatou que tal solicitude não se concretizou na prática.

Quando eu entrei, no primeiro dia que fui levar o memorando, a menina abriu a porta do armário e falou assim: “Ah, o material que a gente tem é esse! Eu até vi um monte de bola, mas não sabia que estavam todas furadas. Precisando de alguma coisa é só falar! Na medida do possível...” Esse na medida do possível... Em setembro eu faço um ano e compraram uma bola de vôlei. (Linhas 332-347)

Além dos materiais, relata as dificuldades quanto às condições do espaço físico para ministrar suas aulas. A professora cita repetidas vezes durante a entrevista as condições de trabalho a que está exposta, e afirma enfaticamente serem fatores restritivos à sua ação docente, classificando como ruim a situação em que se encontra a disciplina.

[tenho dificuldade porque] você vê que não tem material, não tem espaço, que era um pátio que vira quadra. Porque você vê aquilo, é um pátio. Não tem estrutura. Que é tudo misturado... (Linhas 227-229)

[a infraestrutura da escola é] Ruim a muito ruim. Não tem material. Você viu lá: Não tem material!... (Linha 471)

A fala transcrita apresentada anteriormente ilustra as condições de trabalho com as quais se depara a professora e deixa transparecer elementos que denotam o *status* da disciplina no contexto escolar. Verifica-se que a professora iniciante se depara com

uma realidade que não suporta a estruturação de sua prática pedagógica. Esse resultado corrobora aquele encontrado no estudo de Rotelli et al. (2005), ao relatarem que as primeiras dificuldades encontradas por professores iniciantes nos primeiros cinco anos na carreira docente envolvem, entre elas, a desvalorização profissional e a infraestrutura da escola. Flores (1999), ao elucidar as dificuldades dos iniciantes no contexto escolar e de sala de aula, descreve que a escassez de recursos já era, na época, uma das dificuldades encontradas pelos professores iniciantes. Na tentativa de descobrir as preocupações de professores do magistério público estadual de Santa Catarina, Folle e Nascimento (2011) relataram que duas professoras vivenciaram grande frustração no início da carreira por se depararem com a estrutura proporcionada pela escola para realizar o trabalho por elas desejado. A falta de material e espaço físico são, ainda hoje, fatores observados e caracterizados pelos professores iniciantes como fatores restritivos em sua prática pedagógica (LUDKE, 1996; ROTELLI et al., 2005; FLORES, 1999).

Na fala da professora, outra categoria inclusa entre os fatores restritivos diz respeito à resistência dos alunos à prática pedagógica. No seu entendimento, esse fator decorre por motivos que envolvem a compreensão dos objetivos da disciplina, tanto por parte dos alunos quanto dos pares de outras disciplinas e da direção da escola.

O fato de os alunos compreenderem o objetivo da disciplina de forma equivocada, consoante o discurso do senso comum, resumindo-o ao ‘jogar futebol’ é apontado como um fator restritivo pela professora. Ela atesta que, além dos alunos, os docentes formados há mais tempo também possuem a mesma concepção em relação à disciplina, o que torna o exercício profissional e qualquer perspectiva de mudança mais difícil, pois sentem a resistência dos alunos ampliada ao se depararem com turmas socializadas nessa cultura e concepção equivocadas sobre a educação física.

Tenho dificuldade pela visão dos próprios alunos, que acham que a educação física é só jogar bola... (Linhas 226-227)

Então a visão que os alunos têm, e os profissionais formados antigamente que acham que é jogar uma bola. Dificultam o trabalho. Porque você vê resistência por parte dos alunos... (Linhas 244-246)

Ainda, em relação à interação com os discentes, cita também como restritivo à ação educativa na escola a evasão dos alunos das aulas práticas. A baixa frequência de alunos nas aulas teve um impacto negativo no início de sua atuação docente, principalmente quando compara esse contexto com as suas experiências enquanto aluna da disciplina no ensino básico, em que os alunos se mostravam mais motivados para participar das aulas. A professora conjectura que a evasão ocorre em vista da distorção do conceito percebido pelos alunos sobre a disciplina de educação física.

Esse contexto implicou até mesmo no autoquestionamento da professora sobre a própria capacidade/competência para a condução da disciplina.

A questão dos alunos, quando eu comecei, de não quererem fazer a aula. Quando eu era aluna, nossa! Todo mundo fazia aula. Aí você começa a pensar: “Será que o problema sou eu?”. Não sei. Nunca imaginei que eu ia chegar na primeira aula e ia dar aula pra dez alunos. Isso jamais corresponde. Em uma turma de 45, a minha expectativa. Jamais! Isso foi o que mais me frustrou... (Linhas 281-285)

Você vê que eles já vêm de uma educação, que vêm fazer aula de qualquer jeito, sandália alta... O pessoal que tem tempo vago entra, faz aula também, mistura tudo. Isso me frustrou! Na primeira aula, eu: “Ah só isso?, Ninguém trouxe uniforme?!” “Ah professora, vou fazer não! Primeiro bimestre atletismo!” Isso foi o primeiro baque que eu tive assim! Aí depois você abre o armário, não tem material. Como não tem material? Aí leva jornal, faz atividade com jornal. Isso não correspondeu às minhas expectativas. Jamais imaginava! Essa resistência à educação física, só porque não quis dar a bola pra jogar futebol. Lógico, que de 40, 10 nunca fazem nada... A gordinha porque não quer se expor... Agora, tipo, dez alunos fazendo? O inverso? Só porque você falou que não ia dar futebol. Ou porque você falou que o futebol ia ser nos dez minutos finais, uma recreação qualquer... (Linhas 286-296)

Diante do fato de os alunos em “tempo vago” invadirem a aula da professora, ela menciona que a direção poderia colaborar por meio de uma melhor gestão dos horários escolares. Esse constituiu mais um fator restritivo mencionado pela professora que, se solucionado, evitaria incidentes como aqueles por ela vivenciados. Dos problemas apontados pela professora, identifica-se que podem ser consequência da gestão organizacional daquele contexto escolar, ou seja, o prejuízo do tempo de aula, a falta de apoio da direção da escola e o isolamento dos pares da disciplina de educação física são fatores apontados como restritivos pela professora, categorizados na organização da gestão escolar.

O tempo disponível de aula condiciona a sua atuação porque dificilmente a duração prevista decorre de forma otimizada. Além de acreditar não ser suficiente um encontro semanal para cada turma, a professora afirma que esse tempo não é aproveitado pelos alunos, pois despendem um considerável período se preparando de forma displicente, comprometendo a duração da aula.

Temos dois tempos semanais onde o aluno tem que chegar da sala e ainda vai trocar de roupa, passar creme no cabelo, se pentear... Só pra vir assistir sua aula. Aí, ainda tem que parar sua aula antes pra eles se prepararem pra aula do próximo professor. Então quer dizer: em dois tempos de 50 minutos, você fica menos de uma hora e meia por semana. Então é como se fosse assim: “tem que constar no currículo”, né?! Só pra eles aprenderem a jogar bola esse tempo dá! (Linhas 60-65)

[...] o tempo de aula, como eu te falei: dois tempos semanais, o aluno fica 20 minutos no banheiro pra trocar de roupa, aí libera 20-25 minutos antes pra trocar de roupa e voltar pra sala de novo. Uma turma que você vê uma vez na semana. Com dois tempos de 50 minutos, você usa 40 porque o resto é pra trocar de roupa. Quando tá fluindo, quando tá começando você para tudo porque eles tem que voltar pra sala. (Linhas 300-305)

Um dos registros de campo permite vislumbrar os problemas suscitados pela professora, o qual se refere à situação em ela teve sua aula prática interrompida pela diretora da escola para que os mantimentos alimentícios fossem descarregados no refeitório. Coincidentemente, ela exemplificou essa ocorrência para justificar seu descontentamento quanto à falta de apoio da direção da escola. Em face do ocorrido, além de mencionar os prejuízos para o tempo de aula, relaciona, ainda, o descaso da direção da escola em relação à disciplina.

Um dia eu fiz [atrasou a aula da outra professora] porque eu tive que parar a aula porque um carro foi descarregar comida. Ai eu atrasei minha aula, até atrasei a próxima, que até comuniquei, pedi a professora pra esperar dez minutos. Então você vê que não tem apoio da direção, porque para ela é fácil interromper sua aula, onde tá todo mundo no ritmo, para descarregar um carro com comida. Entendeu?! Então não tem esse apoio da direção. (Linhas 234-239)

Assim como percebe o descaso da equipe de gestão com a disciplina educação física, também o fato de professores de outras áreas conceituarem equivocadamente a disciplina surge como limitante e desestimulante ao esforço e tentativa de veicular no meio escolar a magnitude do contributo pedagógico da educação física para a qualidade do processo educativo e formação plena do aluno.

E depois você vê que na parte prática, você vê que o incentivo é muito pequeno pra trabalhar a tamanha coisa que a educação física abrange. Quando você sai de lá, você tem aquele leque pra trabalhar com tudo. Porém na prática, você vê que não há incentivo. Ninguém de fora vê o quanto a educação física pode ser trabalhada de n formas, o quanto ela abrange... (Linhas 56-59)

[porque você vê resistência] por parte da direção, por parte dos outros professores mesmo, que acham “Ah, hoje não quer dar aula, leva eles pra quadra, pra jogar bola!” (Linhas 246-248)

Eu acho que mais me dificulta. Porque a direção não contribui em nada. Restritiva, com certeza, porque ela não vê a educação física como algo que possa contribuir em nada, então... (Linhas 432-434)

Está implícita nas falas anteriores uma necessidade de suporte quando faz referência à falta de apoio vindo da direção administrativa e coordenação pedagógica, problemas também apontados por professores em outros estudos (FLORES, 1999; FOLLE, NASCIMENTO, 2011).

Durante o acompanhamento das atividades da professora, observou-se a segregação existente entre os professores da disciplina. Desde a chegada da professora na escola, teve contato com apenas um dos cinco colegas de disciplina lotados na escola. Essa condição corrobora o estudo de Braga (2001) que, ao analisar as principais preocupações de dois professores principiantes, verificou que avultaram aquelas relativas à relação com os colegas e as características do meio. Quanto à relação com os colegas de disciplina, a professora atribuiu à cultura escolar orientada por duas atitudes: desculpabilização (culpa de terceiros) e isolamento dos pares.

É de se referir que muitas das dificuldades encontradas na escola pelos professores de educação física poderiam ser sanadas em conjunto, pelo grupo, em prol do mesmo objetivo. O isolamento entre os pares dificulta qualquer tentativa de diálogo e reflexão no contexto em que empreende o processo educativo. Nunes (2001) afirma que o trabalho colaborativo em nível de planejamento, assim como a resolução conjunta de problemas práticos, acarretam uma ambientação mais tranquila para o professor iniciante. Um dos argumentos usados pela professora para justificar sua resignação quanto às dificuldades de diálogo com os pares da disciplina está balizado no risco de perder sua comodidade quanto ao horário em que atua.

Somos seis professores. Não serei eu sozinha que vou mudar a escola... (Linha 499)

Então, se fosse os seis professores reunidos querendo melhorar... mas isso não acontece. Então, eu sozinha? Eu não tenho como! Com salário que a gente ganha no estado, você se dedicar àquilo e eu mudar, correr o risco de pegar um horário super-ruim. Então eu vou me adequando. Na medida do que dá, vou fazendo minha parte. (Linhas 508-511)

A escola deve proporcionar os meios favoráveis para que os professores, principalmente os iniciantes na carreira, desenvolvam suas atividades profissionais da melhor forma possível. Porém, neste caso, dentre os fatores descritos, o isolamento dos pares da disciplina se coloca como um ponto crítico e uma das dificuldades existentes na escola, comprometendo a sua adaptação à cultura docente (MOLINA NETO, 1997). O trabalho colaborativo com colegas mais experientes e a consequente troca de experiências práticas contribui para a adaptação do professor iniciante à profissão. Esse suporte colaborativo e a devida ambientação ao meio escolar têm sido reconhecidos como medidas produtoras ao processo de socialização desses professores, tendo em vista a importância do período inicial de exercício da profissão para a efetividade da formação do professor e de seu desenvolvimento profissional (FERREIRA, 2012). Segundo Nunes (2001), a supervisão ou suporte de outros professores mais experientes reveste-se de fundamental importância durante a indução profissional, pois proporciona um considerável respaldo, tanto ao processo de indução na carreira quanto à socialização no ambiente escolar.

Quanto aos aspectos considerados facilitadores, infelizmente a professora alegou não haver nenhum a destacar. No entanto, em caráter prospectivo, enunciou que a possibilidade de realizar um trabalho colaborativo com os demais professores poderia se constituir em um fator positivo para o planejamento e sistematização da disciplina, pois proporcionaria as condições para a maior integração entre os anos e níveis de ensino na medida em que cada um atua indistintamente com diversas turmas, inexistindo o contato mútuo entre os pares para um planejamento coletivo e contínuo.

CONCLUSÕES

As percepções pessoais da professora sobre as condições e contextos experimentados na fase de indução à carreira docente configuram uma realidade bastante sintonizada com aquela relatada na literatura relativamente ao primeiro ciclo do percurso profissional. Verifica-se a inadaptação às condições físicas e materiais disponíveis na escola, as quais se apresentam como fatores restritivos à atuação pedagógica dos professores iniciantes.

Também experimentam o aviltamento da disciplina no ambiente escolar (por parte da direção, professores e mesmo alunos) e conseqüente deturpação de suas finalidades e contributos no processo educativo dos jovens. O baixo *status* da disciplina no ambiente escolar, conseqüência e causa da diminuição do tempo de aula, da alocação de mais de um professor no mesmo espaço físico, do descaso quanto às condições materiais e a própria reação dos alunos, abalam as crenças sobre as reais possibilidades de intervenção profissional do professor iniciante.

Assim, apesar da entrada na carreira ser acompanhada de satisfação pela conquista de um lugar ao sol, é também imanente ao choque com a realidade e à luta pela sobrevivência em meio às novas descobertas, enfrentando dificuldades no que tange à localização e condições das escolas, falta de um processo de ambientação ao espaço escolar e, em última instância, dificuldades relacionadas ao trato com os alunos e ao embate diante da complexidade e da imprevisibilidade da sala de aula. A dinâmica de inserção observada nesta pesquisa exige que os novatos tenham as características de professores experientes desde o primeiro dia de exercício profissional. Se não receberem o suporte devido, esse processo de entrada pode desencadear diferentes conseqüências, entre elas, o sentimento de incapacidade, a acomodação ou mesmo o abandono da profissão. Neste sentido, os professores iniciantes devem ser alvo de iniciativas ou programas de acompanhamento ou supervisão pedagógica que fomentem espaços de discussão e troca de vivências com professores mais experientes, aos quais cabe assumir a figura de mentores, que funciona como elo de integração dos novos professores ao ambiente de trabalho, participando aos novos os meandros

da dinâmica organizacional da escola e potencializando a aprendizagem docente. Na seara dos sistemas de ensino já se ensaiam ações neste sentido, como por exemplo, propostas de tutoria em caráter colaborativo aos novos professores por professores mais experientes do sistema de ensino no Município do Rio de Janeiro (Resolução n. 1.196, de 02/08/2012), iniciativa que merece ser acompanhada e avaliada quanto à sistemática de implementação, bem como aos resultados que acarretarão para a inserção de novos professores na docência em educação física.

PERSONAL PERCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION BEGINNING TEACHERS' FIRST YEAR OF TEACHING

Abstract: The success of beginner teacher depends on the interactions that are established with school agents. The objective of this research is to describe the perceptions of a physical education beginning teacher about life in school. The research is characterized as qualitative, type case study. The researchers accompanied the teacher's activities for eight weeks and they used two semi-structured interviews and field notes registration. Data analysis was made by content analysis. The restrictive factors refer to the infrastructure, resistance of the students to the pedagogic practice and school organization, highlighting: class time, lack of support of school direction and pairs isolation.

Keywords: physical education; professional socialization; induction training.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRAGA, F. **Formação de professores e identidade profissional**. Nova Era, n. 8. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

CAVACO, M. H. Retrato do professor enquanto jovem. **Revista crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 29, p. 121-139, fev.1990.

CARVALHO, L. M. A. formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores. In: COSTA, F. C. et al. **Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática**. Lisboa: FMH, 1996.

FERREIRA, J. S. **Perfil da formação continuada e autoavaliação de competências docentes na Educação Física Escolar**. 2012. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares)–Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 12, n. 1, p. 171-204, 1999.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista da Educação Física/UEM**. v. 19, n. 4, p. 605-618, 2008.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. Preocupações ao longo da carreira docente: estudos de caso com professores de educação física do magistério público estadual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 4, p. 841-856, out./dez. 2011.

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

FREITAS, R. C. **Estudo multicaseos sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira**. 2011. 97p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

FULLER, F. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. **American Educational Research Journal**, v. 6, n. 2, p. 207-226, 1969.

GARCIA, C. M. **La formación inicial y permanente de los educadores**. Consejo Escolar del Estado. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 161-194, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

JANUÁRIO, C. **Do pensamento do professor à sala de aula**. Coimbra: Almedina. 1996.

LUDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, ano 4, n. 7, p. 34-42, 1997.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

NUNES, J. B. C. **Aprendendo a ensinar**: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. Anped, CD-ROM, 2002.

ROTELLI, P. P.; AGUIAR, C. S.; PETRONI, R. G. G.; TERRA, D. V. Principais dificuldades dos professores de educação física nos primeiros anos de docência: elementos para (re)orientação das disciplinas de didática e prática de ensino do curso de licenciatura em educação física da UFU. **Revista Especial de Educação Física**, n. 2, p. 392-400, dez. 2005, Edição Digital. Disponível em: <http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/simp_2004/6.cultura_cotidiano/6.8_Principais_dificuldades.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2009.

VONK, J.; SCHARS, G. A. From beginning to experienced teachers: a study of the professional development of teacher during their first four years of service. **European Journal of Teacher Education**, v. 10, n. 2, p. 141-149, 1987.

Contato

Bruno de Oliveira Costa

E-mail: costaboliveira@yahoo.com.br

Tramitação

Submetido em 20 de dezembro de 2012

Aceito em 31 de janeiro de 2013