



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG  
FAÇULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE**

**EVANDRO NOGUEIRA DE OLIVEIRA**

**A DIMENSÃO SUBJETIVA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:  
UM ESTUDO SOBRE AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS NO INÍCIO DA  
CARREIRA DOCENTE**

**Mossoró/RN  
2017**

**EVANDRO NOGUEIRA DE OLIVEIRA**

**A DIMENSÃO SUBJETIVA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA  
UM ESTUDO SOBRE AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS NO ÍNÍCIO DA  
CARREIRA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa: Formação humana e desenvolvimento profissional docente, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares

**Mossoró**

**2017**

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do estado do Rio Grande do Norte.**

O48d Oliveira, Evandro Nogueira de

A dimensão subjetiva da iniciação à docência: um estudo sobre as significações produzidas no início da carreira docente. /

Evandro Nogueira de Oliveira. - Mossoró, RN, 2017.

206p.

Orientador(a): Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

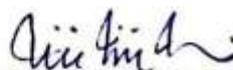
1. Iniciação à docência. 2. Atividade docente. 3. Educação Física. 4. Dimensão subjetiva. I. Soares, Júlio Ribeiro. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

EVANDRO NOGUEIRA DE OLIVEIRA

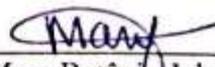
A DIMENSÃO SUBJETIVA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE  
AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

DATA DE APROVAÇÃO: 25 / 08 / 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Mara Betânia Jales dos Santos  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Sílvia Maria Costa Barbosa  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

*Dedico esses escritos aos que vivem sem ter a vergonha de  
ser feliz [...]*

*Resistência.*

## **AGRADECIMENTOS**

### ***Da janela...***

A vida se constrói de caminhos, nas relações, no caminhar... Ao iniciar meus agradecimentos, permito-me ficar na janela dos inúmeros transportes, os quais fiz uso para chegar até aqui. Os caminhos, as estradas, as nuances dos relevos, foram minhas companhias entre as distâncias de casa para o mestrado.

A posição de feto hoje me é desconfortável, mas me faz lembrar que sou eternamente ligado pelo o amor, carinho, afeto, e toda a incondicionalidade existente à aqueles que me conceberam. A senhora minha mãe, Maria Nogueira Bezerra e ao Senhor meu pai Luiz Gonzaga de Oliveira, personagens guerreiros, de belezas transcendentais e fortes, obrigado por me conferirem asas para que eu pudesse voar. Obrigado por participarem deste processo , mesmo que, na maioria das vezes sem entende-lo compreendiam a importância dessa caminhada para mim. Acreditem não para por aqui!

Não há compreensão de família mais engraçada que a minha. Sempre com pausas para explicações antes de começar a fazer o desenho da árvore genealógica. Somos diferentes em tudo – até nos pais. Aos meus irmãos e sobrinhos, obrigado por estarem comigo.

Nunca procurei uma peça que produzisse o encaixe perfeito ou a minha metade da laranja. Encontro pessoas. Procuro amor. Neste caminho, encontrei Pedro (que pessoa linda), a você agradeço por compartilhar, se preocupar, ajudar e acreditar neste processo de formação. Feliz em ter alguém para dividir e construir a vida.

Agradeço aos meus amigos, saibam que quando penso em vocês, logo me vem adjetivos fortes, poderosos e complementares ao meu eu. Citar nomes seria talvez o maior erro que cometeria, negaria o meu processo de constituição, aos amigos da pré-escola, aos que corriam comigo no espaço da rua, aos que ultrapassaram anos e aos que chegaram agora. Portanto, imaginem um mar azul, uma areia branca, ar puro, sorrisos, boa música, o contato dos corpos, brindes, abraços, o cheiro exalando pelo o ar. É nesse lugar que eu quero encontrar todos

vocês, os daqui, os dali, os que se foram os que estão aqui. Eu amo todos vocês. Faço/farei tudo para vê-los felizes e completos na medida do possível. Saibam que estão entrelaçados na minha memória, escritos na minha pele e mesmo que queiram ir... Já não podem mais.

Agradeço ao “Currículo Oculto”, elo construído na faculdade em meio a situações tão parecidas, mas também tão adversas e vem perseverando. Que continuemos compartilhando afetos, amores, risadas, aflições, reflexões sobre formação. Fernanda e Ligia, meu muito obrigado por serem figuras tão presentes e por esse amor voluntário.

Abro um parêntese especial para agradecer a família Silva, em nome da minha grande mestra e amiga Ione Silva, estiveram comigo a cada fase concluída. Agradeço por terem cedido sua casa como morada e sua amizade como cobertor. Obrigado pelas palavras, obrigado por fazerem parte deste percurso.

Se (re)descobrir em um universo novo é algo extremamente incrível. No mestrado conheci novas pessoas, me deparei com desafios, enfrentei meus medos, venci meus leões [...] No processo, as quedas são inevitáveis. Levantar é imprescindível. Ora se o sol deixasse de nascer por medo, logo não haveria manhãs, não haveria vida. Portanto, abro espaço para agradecer aos sujeitos que participaram deste processo.

Ao professor Dr. Júlio Ribeiro Soares, meu orientador e amigo (e que figura excepcional). Obrigado por ter aceito este projeto, entender minhas dificuldades, compreender o meu ritmo e acima de tudo ter acreditado nas minhas possibilidades. De você, guardo o carinho, a admiração, o respeito e os registros das viagens – das que foram e das que virão.

A professora Dr<sup>a</sup> Silvia Barbosa (Silvinha), por estar presente desde o início deste trabalho. Sua alegria e modo de viver tem me inspirado. Obrigado por compartilhar os saberes, as risadas, os ensinamentos. Que esta jovialidade nunca se apague.

A professora Dr<sup>a</sup> Mara Betânia Jales dos Santos, por ter aceitado participar deste trabalho e contribuído de forma tão magistral. Obrigado por possibilitar esta convivência e esta parceria.

Ao PROCAD, pelas experiências que foram gestadas no convívio com todos os participantes. PUC-SP, UFPI e UFAL, adquiriram um sentido especial neste processo formativo. De modo especial, agradeço ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Subjetividade (GEPES), pela oportunidade de conviver com vocês de maneira mais intensa, partilhando dúvidas, achados, saberes, histórias e risadas.

Resolvi finalizar o texto pensando em uma fotografia em família, pensei em colocar todos que participaram direta e indiretamente deste processo, há espaços para todos. Tentei pensar neste paragrafo final em um lugar sozinho, não deu. Sai em busca de algo que me fizesse brotar a última palavra. Encontrei. Pensei em uma janela, dela percebo o quanto temos avançado e o quanto precisamos avançar. Pensei, repensei, conversei comigo, pensei na foto de todos vocês.. O sentimento de plenitude invade. Não há como finalizar sem que nada falte. Sou sujeito em processo contínuo, sou néctar que se tornará mel um dia, faço-me questão de ser incompleto, de querer buscar. Já não sei se devo terminar. Não penso no desfecho, o que vejo é apenas gratidão.

## RESUMO

Neste trabalho, nosso objetivo maior consistiu em apreender as significações produzidas por uma professora sobre o processo que constitui o início de sua carreira docente. Para isso, contamos com a colaboração de um sujeito que atua, efetivamente, há dois anos e meio, no sistema público da educação básica. O movimento de obtenção das informações foi concretizado no modelo metodológico da dinâmica conversacional, cujo procedimento permite que sujeito e pesquisador constituam-se como uma unidade dialógica. Para a análise das informações utilizamos a proposta dos núcleos de significação. Os resultados deste trabalho dão visibilidade ao processo de desnaturalização da iniciação à docência, pois, veste-se da ideia de que este momento da vida do professor é atravessado por significações produzidas e reproduzidas histórico e socialmente. Assim, as falas do sujeito nos revelam aspectos importantes para se pensar, especialmente a escola, o processo de formação de professores, a atividade docente e a Educação Física. No que se refere à escola, a professora significa este espaço a partir das suas vivências como aluna, as quais foram estabelecidas eminentemente por sentimentos negativos e de afastamento. Noutra aspecto, agora como professora, a escola é representada como um espaço de conflitos e colaboração, pois revela, de um lado uma relação marcada por aspectos positivos, na qual os professores se ajudam mutuamente, na tentativa de elaborar, planejar e construir formas de ensinar, mas por outro, marca uma relação de indiferença e trabalho individualizado. A formação docente ocupa lugar de destaque neste estudo, pois, é entendida pela professora como processo contínuo e em movimento, o qual ocorre a partir da relação entre os agentes que compõem o processo educacional. Foi possível constatar que a partir da atividade docente a professora reflete criticamente sobre a sua atuação perspectivando melhorias, as quais estão concretizadas na apropriação dos saberes não-cotidianos. Outro aspecto que mediatiza o modo de pensar, sentir e agir da professora é a desvalorização e a reprodução de estereótipos da Educação Física no âmbito escolar se objetivando numa realidade caótica, a qual impede o desenvolvimento tanto da professora como da realidade educacional na sua totalidade, afetando, inclusive, na qualidade das motivações dos estudantes para a aprendizagem. Assim sendo, os movimentos analíticos deste estudo apontaram que, mesmo tratando-se de um caso singular, a universalidade da iniciação à docência também se revela nas significações do sujeito. Deste modo, esta realidade singular, e, ao mesmo instante, social, concebe a possibilidade de repensar o processo de iniciação à docência, suscitando a necessidade de refletir sobre a centralidade do papel do professor no processo educacional, compreendendo, sobretudo, a imprescindibilidade na criação de processos formativos continuados e de acompanhamento do professor iniciante, os quais devem considerar o trabalho colaborativo como eixo norteador das suas propostas formativas.

**Palavras-chave:** Iniciação à docência. Atividade docente. Educação Física. Dimensão subjetiva.

## ABSTRACT

In this paper, our major aim was to learn the meanings produced by a teacher about the process that constitutes her teaching career beginning. In order to do so, we rely on the collaboration from a subject who acts by two and a half years in the public basic education system (effectively). The information acquisition movement was accomplished in the methodological model of the conversational dynamics, whose procedure allows the subject and the researcher constitute themselves as a dialogical unit. For the information analysis, we use the signification centers proposal. The results of this work can give visibility to the denaturation process of the initiation to teaching, because, it starts the assumption that the idea that this teacher's life moment crossed by means produced and reproduced historically and socially. Therefore, the subject's speeches show us important aspects to think about, especially the school, the teacher training process, the teaching activity and Physical Education. In relation to the school, the teacher resumes this space from her experiences as a student, which were eminently established by negative and estrangement feelings. In another aspect, now as the teacher, the school is represented as a conflict and collaboration space, as it reveals, on the one hand, a relationship marked by positive aspects, in which the teachers help each other, to elaborate, plan and construct teaching forms, but on the other hand, it marks a relationship of indifference and individualized work. The teacher training has an important place in this study, because it is understood by the teacher as a continuous and moving process, which occurs from the relationship between the agents that form the educational process. Then, it was possible to verify that from the teaching activity, the teacher reflects critically about her performance, hoping for improvements, they are concretized in the appropriation of non-everyday knowledge. Another aspect that disseminate the way to thinking, feeling and acting of the teacher is the devaluation and reproduction of the Physical Education stereotypes in the school scope, objectifying her in a chaotic reality, which prevents the development of both the teacher and the educational reality in its totality, affecting, even, the quality of students' motivations for learning. Consequently, the analytical movements of this study indicate that, even in the singular case, the universality of initiation to teaching is also revealed in the meanings of the subject. Thereby, this singular and at the same time social reality conceives the possibility of reflect the initiation to teaching process, raising a need to reflect about the centrality of the teacher's role in the educational process, including, especially, the indispensability in the creation of continuous training processes and monitoring of the beginning teacher, whose should consider the collaborative work as the guiding axis of their training proposals.

**Key-Words:** Teaching career beginning. Teaching activity. Physical Education. Subjective dimension.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pré-indicadores produzidos a partir da conversação .....	90
Quadro2: Aglutinação de pré-indicadores em indicadores .....	97
Quadro 3: construção dos núcleos de significação .....	109

## SUMÁRIO

CONSTITUINDO-SE: NAS LINHAS DA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR.....	14
NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	21
CAPÍTULO UM - (DES)FAZENDO NÓS: UMA BREVE REVISÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	32
1.1 Enlaçando - Aspectos introdutórios à formação docente.....	33
1.2 Entrelaçando - A formação de professores de Educação Física.....	42
1.3 Desenlaçando - O processo da iniciação à docência.....	50
CAPÍTULO DOIS – NAVEGANDO: A ABORDAGEM TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO.....	60
2.1 Ancorando-se – A compreensão de sujeito numa abordagem Sócio-Histórica.....	63
2.1.1 Historicidade.....	67
2.1.2 Atividade.....	68
2.1.3 Mediação.....	71
2.1.4 Sentidos e Significados.....	72
CAPÍTULO TRÊS - CONVERSANDO: A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	76
3.1 Encontrando-os – Os sujeitos da pesquisa.....	78
3.1.1 Do litoral ao sertão: o encontro com Íris.....	81
3.2 Conhecendo-os – Instrumentos para a produção das informações.....	82
3.3 Descobrimo-os – O processo de análise e interpretação das informações.....	86
CAPÍTULO QUATRO – ENTRE ACHADOS: SISTEMATIZANDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	91
4.1 Da seleção dos pré-indicadores.....	91
4.2. Do processo de aglutinação dos pré-indicadores.....	99
4.3. Da sistematização dos Núcleos de Significação.....	111
CAPÍTULO CINCO - VIVENDO EM MOVIMENTO: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	113
5.1. “Ser ou não ser, eis a questão”: a escolha pela profissão docente e os dilemas vividos na escola.....	114
5.2. A escola como espaço de conflitos e colaboração.....	135
5.3. Atividade Docente: o reconhecimento de si no processo educacional.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O que a história de Íris nos diz sobre a dimensão subjetiva da iniciação à docência?.....	171
REFERÊNCIAS.....	180
ANEXOS.....	185

## CONSTITUINDO-SE: NAS LINHAS DA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR

Narrar nossa trajetória formativa é uma experiência que nos permite despertar para as nossas potencialidades e limitações. Fazemos assim, um convite para nos imbricarmos numa narrativa que revela processos formativos em seus aspectos históricos e sociais, vividos no movimento da realidade, e, por isso, se configuram como meio para se pensar o processo de desenvolvimento e transformação do homem. Compreendemos ainda que estes movimentos são marcados por histórias e experiências particulares e sociais.

Neste memorial não estarei<sup>1</sup> a procura de respostas prontas e acabadas, mas sim, caminharei na tentativa de entender minimamente os processos formativos que me constituem. Portanto, o objetivo neste momento, situa-se em resgatar elementos formativos da minha trajetória de vida, principalmente aqueles que me fizeram ir ao encontro do que tomamos como objeto de estudo, a saber: o processo de iniciação à docência.

Portanto, minha proposição inicial é partilhar vivências que evidenciam processos de construção e descobertas. Para isso, me proponho a ir além dos aspectos relacionados à formação acadêmica, mas, relatar momentos que revelam o processo de constituição do sujeito no movimento da vida.

Percebendo isso, olho para o retrovisor da história partindo primeiramente da premissa de que ninguém se forma no vazio, e desta maneira, é essencial entender o sujeito como um ser historicamente situado, que “além de produto da evolução biológica das espécies, é produto histórico, mutável, pertencente a uma determinada sociedade, estando em uma determinada etapa da evolução histórica” (AGUIAR, 2006, p. 11). E, no intuito de focalizar esta narrativa, vejo a necessidade de fazer recortes.

---

<sup>1</sup> Nesta seção optamos por utilizar o verbo na primeira pessoa, tendo em vista que se trata de uma narrativa dos processos formativos do autor desta pesquisa.

Partindo deste princípio, este escrito não poderia iniciar se não recorrendo às manifestações corporais. Esse recorte se configura como um ponto chave para que possamos entender o processo da escolha profissional. Portanto, para relatar os caminhos percorridos durante meu processo formativo, entenderei as manifestações corporais como meio para o relacionamento do sujeito com o social.

Minha ligação com as práticas corporais, foram sucedidas por inúmeras tentativas, ora felizes, ora tristes, mas que me fizeram desbravar, arriscar, viver, brincar, compartilhar e conviver com outros sujeitos seja no espaço da rua ou especificamente na escola. Compreendo que as brincadeiras criam momentos que nos possibilitam o conhecimento, as aproximações, o embate, o afeto, o toque e talvez por isso, se configure como elemento tão importante no desenvolvimento infantil.

Sabendo disso, inicio o relato do meu processo de escolarização, esclarecendo antes que este período é marcado pela ausência das práticas corporais no contexto escolar. Assim, em 1998, com quase 5 anos de idade, comecei a frequentar a rede pública de ensino, fui matriculado em uma escola localizada nas proximidades da minha casa, nela fui aluno da educação infantil ao ensino fundamental. Vale ressaltar que durante essa jornada o conhecimento do corpo em movimento foi, por muitas vezes, substituído pela aprendizagem de números e letras, de forma que só era possível aprender “sentado e calado”. Nessa época, não eram comuns atividades ligadas aos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento<sup>2</sup>, isto é, atividades que me proporcionassem vivências, bem como a construção de conhecimento baseado nas interações do corpo com o meio.

No entanto, compreendo que reflexões e práticas pedagógicas que pudessem considerar o valor das práticas corporais no processo educacional foram limitadas devido à formação das professoras (muitas advindas do antigo curso de 2º Grau, com habilitação em magistério). Para essas professoras,

---

<sup>2</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Educação Física assinalam para os seguintes conteúdos: Danças, Atividades Rítmicas e Expressivas, Esportes, Lutas, Jogos e à Capoeira.

existiam dificuldades (ou talvez faltasse instrução) relativas a conceber a relação corpo-cultura como meio para planejar suas atividades de ensino.

Visto esses elementos, acrescentamos que durante esse primeiro ciclo de escolarização, se quer existia a presença da Educação Física como disciplina obrigatória no currículo escolar, deste modo, a escola a desconsiderava como conhecimento essencial no desenvolvimento afetivo, motor e social do sujeito. É importante ressaltar que essa configuração contraria a determinação da LDB (Lei n 9.394/96) que torna obrigatório o ensino da Educação Física na educação básica.

No intuito de avançar, iremos ao encontro das vivências no Ensino Médio. Nesse período a Educação Física foi efetivamente ofertada como componente curricular obrigatório, no entanto, mesmo que sua presença estivesse sendo garantida, minhas representações acerca da sua importância pouco sofreram alterações. Atribuo este fato, talvez, a teorização dos conteúdos, aulas construídas apenas com o repasse de conceitos, leituras e escritas de textos. Assim, as vivências corporais e o processo de debate e reflexão, foram negligenciados pelos professores da época que apesar de possuírem formação na área, navegavam em contramão.

Entretanto, é no Ensino Médio que desperto interesse em compreender esta área de conhecimento. Assim, os processos contraditórios gestados por mim historicamente acerca do papel da Educação Física me fizeram questionar, desconstruir, descobrir e acreditar nesta área de conhecimento. Assim sendo, o momento em que encontro-me com a Educação Física é marcado pela realização de uma atividade no último ano do Ensino Médio. Essa tarefa consistia na aplicação de uma bateria de testes pertencentes ao Projeto Esporte Brasil – PROESP<sup>3</sup>. Esse momento se caracterizou, talvez,

---

<sup>3</sup> Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR) é um observatório permanente de indicadores de crescimento e desenvolvimento corporal, motor e do estado nutricional de crianças e jovens entre 7 e 17 anos, com o objetivo de auxiliar os professores de educação física na avaliação desses indicadores. O PROESP-BR propõe, através de um método, a realização de um programa cujas medidas e testes podem ser realizados na maioria das escolas brasileiras. As informações enviadas ao site do PROESP-BR formam um banco de dados capaz de orientar estudos, sugerir diagnósticos e propor normas e critérios de avaliação da população escolar brasileira no âmbito do crescimento corporal e da aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho motor (disponível em: <https://www.ufrgs.br/proesp/>).

como o primeiro clímax desse enredo, pois o considero decisivo para minha escolha profissional. Os testes do Projeto Esporte Brasil, embora estejam relacionados à medição de habilidades e à aptidão física de escolares, me encantou por outros motivos que não seus objetivos. Isto é, nesse momento percebi algum comprometimento da Educação Física com a escola e com os alunos. Foi nessa ocasião que me senti, pela primeira vez, como parte do processo da construção de conhecimento no arcabouço deste componente curricular.

Assim, logo que concluí o Ensino Médio, ingressei no curso de Educação Física por meio de aprovação em vestibular. Nesse momento, decidi me matricular (na universidade) no intuito de unicamente conhecer o curso, pois seria algo novo e desafiador. Destaco que, diferente de muitos amigos que conheci no âmbito universitário eu escolhi a Educação Física como um paraquedista inexperiente que não tem a certeza em qual terreno vai cair, já a maioria dos meus colegas optaram pelo curso em função das suas afinidades com o esporte.

Um longo período se estendeu com o intuito de encontrar afinidades com o curso, seja através das disciplinas, dos professores ou das novas amizades feitas. Já no terceiro semestre, encontrando-me completamente desmotivado para prosseguir, decido finalmente trocar a Educação Física pela Psicologia, acreditando ter mais afinidade com esta outra área de conhecimento.

No entanto, entre idas e vindas e os setores responsáveis pelo desligamento da universidade, me deparo com um edital anexado ao mural do departamento o qual avisava uma seleção para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. O entusiasmo com o qual o programa foi recebido, me fez perceber que talvez fosse a primeira vez que o curso seria contemplado com um projeto tão grandioso e com possibilidades reais de investir no crescimento profissional de diversos alunos. Na verdade, encontrei no Pibid a motivação para prosseguir no curso.

---

Ainda neste período fiz a seleção para bolsista do programa, com a aprovação, resolvi estabelecer um sentimento de pertença para conhecer mais de perto suas propostas. Foi nesse momento da formação inicial, com o auxílio do Pibid, que tive o primeiro contato com a docência. Asseguro que aqui está mais um ponto alto da minha narrativa que desperta para o encontro e o encanto de ser professor. Estar do outro lado pela primeira vez como professor, me impulsionou e me fez ressignificar a Educação e a Educação Física.

Ainda é importante destacar que inúmeras outras atividades foram importantes durante a formação inicial, tais como: os estágios, os eventos acadêmicos, as disciplinas, o contato com os professores e colegas do curso, a participação em projetos e o envolvimento com a escrita e a leitura.

Concluído o curso de graduação em 2015, trabalhei como professor voluntário em algumas escolas da minha cidade natal. Para mim, ter a oportunidade de lecionar logo após a saída da faculdade se constituiu como um momento singular, pois pude sentir na prática aquilo que eu tinha aprendido na graduação, foram muitas vivências compartilhadas com as escolas. Contudo, ocorreram de forma pontual, não possibilitando a continuidade das ações.

Seis meses depois de formado assumo um cargo público como professor de Educação Física no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) e em concomitância inicio o mestrado. Uma tarefa que na minha concepção foi difícil, mas são passíveis de duas compreensões, a primeira, aponta para um processo vivenciado com dor, no qual eu poderia carregar ambas atividades como fardos; a segunda, como uma tarefa leve, na qual eu poderia me constituir através de cada momento vivido, utilizando-me das adversidades como pontes para superação. Escolhi viver a segunda.

No NASF, meu papel concentra-se em atividades ligadas à educação em saúde. Vivenciar as diversas realidades sociais, as quais possuem múltiplos panos de fundo, tais como: a desigualdade social, os mecanismos de acessos a saúde, a utilização do sistema único de saúde, a ligação da escola com os processos de saúde, a saúde mental e seus desafios. Esses aspectos, me conduziram a um processo de reflexão acerca da minha profissão, o qual

tive que compreender meu papel enquanto professor em outro ambiente que não a escola.

No início de 2016, termino o curso de especialização em Educação Física Escolar, nesse mesmo ano fui convocado para assumir o concurso de prova de títulos para professor efetivo do Estado do Rio Grande do Norte, no qual atuei como professor no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, entretanto, permaneci nesse cargo por um curto espaço de tempo devido à distância do local de lotação e às condições que envolviam um alto índice de periculosidade no deslocamento até a cidade.

As vivências gestadas na escola me ensinaram muito sobre a docência e seus desafios, mas me mostraram também que é possível colocar em prática o que foi aprendido na graduação. O ambiente colaborativo entre todos os componentes da escola ajudaram no processo de construção das minhas aulas. Embora tenha percebido que o senso comum sobre a Educação Física ainda situa-se como a disciplina que prepara para os jogos escolares.

Retorno ao início do ano de 2016, no qual vivenciaria uma nova fase da minha carreira profissional, agora como professor universitário no curso de Educação Física na Faculdade Vale do Salgado. Atualmente, tenho trabalhado com disciplinas no campo pedagógico e também com disciplinas no campo da Educação Física Escolar, principalmente no que se refere aos conteúdos de dança e ginástica.

Vivenciar o processo de formação docente, agora como professor formador, me conduz por um caminho de reflexão intensa sobre minha atividade docente. Entendo que não basta ensinar os conteúdos, mas, devo proporcionar ambientes de aprendizagem que possibilitem esses futuros professores vivenciarem a prática, pensar a teoria e desnaturalizar os pensamentos quase sempre advindos da máxima: “na teoria é uma coisa, na prática é outra”.

Estes processos vividos por mim me fizeram questionar, sobretudo, os pensamentos naturalizados sobre a figura do professor iniciante, uma vez que o processo de iniciação à docência tem sido representado para mim, na

maiorias das vezes, como um processo de formação contínuo, no qual aprendo e ensino, seja com a comunidade e os profissionais da saúde, seja com os alunos da escola ou com os alunos da graduação.

Pensando nesta pesquisa, antes de iniciá-la de fato, alguns questionamentos surgiram, tais como: Como os recém-formados estão desenvolvendo sua atividade docente? Quais os impactos dos programas formativos na formação e atuação dos professores recém-formados? Como os egressos, especificamente do Pibid, têm desenvolvido sua atividade docente, considerando as vivências e os objetivos do programa? As perguntas talvez surjam de maneira que não possamos esgotá-las em um só estudo.

Essas reflexões, no entanto, irão nos conduzir pelos processos formativos da nossa professora colaboradora, revelando os seus sentidos e significados produzidos no movimento do processo de iniciação à docência.

Acredito que devemos refletir sobre figuras de professores, pois é preciso perceber como os bons e maus professores são responsáveis pelo modo como nos apropriaremos do ambiente escolar. Abro parêntese para lembrar um momento importante no meu processo formativo, essas recordações são do ano 2000, ano no qual eu cursava a 2ª série. Nesse ano tive o prazer de conhecer “Tia Maria”, seu afeto e sua dedicação ao guiar-me pelos livros incentivando a leitura, suas mãos ajudando as minhas a escrever minhas primeiras linhas, me fizeram criar laços com a escola, a gostar de estar nela, de ser parte dela. Assim, Tia Maria representa uma professora que além da atividade de ensino, possibilitava a compreensão do mundo.

Esta pesquisa tem como cerne a formação docente, tema que merece ser amplamente explorado por pesquisas em todo o contexto nacional, com diversos enfoques. No entanto, nossa pesquisa acredita que ser professor não significa apenas formar outras pessoas, mas também refletir sobre si mesmo num processo de apropriação da sua atividade docente, o qual só se constitui no movimento da realidade.

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

*“Nos tornamos nós mesmos através  
dos outros”*

*Vigotski*

Neste estudo, partimos do pressuposto de que o sujeito não se forma no vazio, mas da premissa teórica de que é mediado por afetações que configuram a sua relação com o mundo. Assim, pensaremos especificamente a profissão docente como uma escolha mediada por histórias de si e dos outros. Deste modo, concordamos com Aguiar (2006, p. 12) ao afirmar que sujeito e sociedade vivem a dialética inclusão-exclusão, ou seja, “vivem uma relação na qual indivíduo e sociedade se incluem e se excluem ao mesmo tempo [...] sem se diluírem e sem perderem sua singularidade”.

Ao pegarmos emprestadas as palavras de Vigotski entendemos que a relação homem e sociedade se dá através das mediações que lhe são constitutivas. Não há homem sem o social, nem o social sem a presença humana. Ratificando este pensamento, Aguiar (2006, 2012) e Aguiar e Ozella (2006, 2013), ao se inspirarem nos escritos de Vigotski, afirmam que o homem é “quase o social”, pois, em todas as criações humanas existirá sempre alguma colaboração anônima, isto é, “não há invenções individuais no sentido estrito da palavra” (AGUIAR, 2012). Concordando com este pensamento, Barbosa (2011, p. 24) acrescenta que “o homem é um ser social, que não só vive no seu espaço social, como também no tempo histórico, sendo produto e produtor das relações, num processo contínuo, histórico e dialético”.

Entendemos que no movimento da realidade, na relação com o social e com o cultural nos constituímos. Assim, podemos dizer que o processo de constituição do sujeito é mediado pelas condições objetivas e subjetivas que são multideterminadas pela realidade.

Assim, o processo de apreensão do sujeito consiste em compreender o modo como este se apropria da realidade objetiva, é esse processo e suas mediações que irão revelar o seu processo de constituição. Para isso, devemos considerar os percursos formativos, materializados na história singular de cada sujeito, bem como na história vivida coletivamente. Deste modo, este estudo aponta para a possibilidade de refletir sobre o processo educacional, pensando na importância da atividade educativa na constituição do humano.

No intuito de proporcionar aprofundamento teórico sobre a temática aqui apontada, ressaltamos a importância de discutir questões relativas ao próprio processo de transformação da Educação. A partir disso, entendemos, portanto, a necessidade de pensar noutro modelo de educação, que não o tradicional, historicamente marcado pela compreensão do conhecimento como algo exterior ao sujeito. Essa concepção de educação e suas atividades de ensino, desconsideram, na maioria das vezes, o sujeito como ser historicamente determinado, fruto de múltiplas determinações, o qual produz e é produzido dialeticamente pela realidade.

É fato que essa perspectiva de educação apresenta limitações por evidenciar uma concepção de educação antidialógica, isto é, um modelo bancário de educação. Paulo Freire, em diferentes obras, problematiza e alerta para as limitações desta concepção educacional. Sobre este aspecto o autor nos diz: “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1998, p. 33).

Sabemos que, com o passar dos anos, pesquisas no campo educacional tentam firmar e criar políticas públicas que sistematizem a produção de conhecimento no âmbito escolar, ao mesmo tempo em que refletem sobre as formas de transmitir, transformar, ensinar e aprender. Nessa perspectiva, citamos aqui, especificamente, novos modelos de educação e perspectivas inovadoras de ensino, ou seja, as quais compreendem que o aprender e o ensinar são processos imersos a um universo dinâmico, isto é, o aluno deixa de ser província e assume sua centralidade em conjunto com o professor. Paulo Freire, em seus livros, quando escreve sobre uma pedagogia

pautada na dialogicidade, diz que o aluno, assim como o professor, também faz parte da produção de conhecimento, isto é, ambos carregam saberes que necessitam ser compartilhados. Nessa conjuntura, Soares (2011, p. 23), nos diz que:

A relação entre aluno e professor não é linear, mas dialeticamente determinada, o que significa dizer que ela é contraditória, marcada por múltiplas tensões, mudanças qualitativas e, ao mesmo tempo, constitutiva da configuração subjetiva de ambos no processo educativo.

Pensar noutra perspectiva educacional, pode nos ajudar a refletir sobre o papel do professor atualmente, isto é, não se pode mais concebê-lo como formador e soberano no processo de ensino-aprendizagem, mas também não podemos negar sua centralidade, sobretudo sua função mediadora. Sabemos que nas últimas décadas essa realidade vem concretizando-se em meio aos processos de pesquisas em educação no Brasil.

Dessa forma, quando falamos em mediação nos referimos “a um fenômeno situado em uma atividade profissional, em um determinado contexto, ou seja, constituído por determinantes culturais, sociais e políticas e que deve ser entendido em sua historicidade” (ALTENFELDER, 2015, p. 64). Nessa perspectiva, a função mediadora do professor possibilita o afastamento necessário do caráter técnico da profissão docente. Esta função considera as condições objetivas e subjetivas que determinam o processo de constituição do sujeito, entendendo-as como estruturantes para a atividade de ensino.

Retomando ao nosso objeto de estudo, acreditamos que para entender a formação docente é necessário pensar no sujeito que se constitui a partir dos determinantes históricos, culturais, sociais, mas que não se dilui neles, pois também é singular. A partir destas constatações, entende-se que subjetividade e objetividade se relacionam dialeticamente, pois, concebê-las separadamente, seria compreender “o sujeito, o mundo e os fenômenos sociais de forma individualista e pragmática, desvinculando-os dos determinantes históricos e políticos que constituem o ser humano como sujeito” (FREIRE, 2011, p. 88).

Como já havíamos projetado ao iniciar esta escrita, consideraremos o sujeito como um ser histórico, o qual se constitui nas relações com o mundo e com os outros. Para isso, adotamos nesta pesquisa, os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, acreditando que a partir desse olhar poderemos “compreender sua dimensão subjetiva, seu modo de ser, isto é, pensar, agir e sentir inter-relacionadas com sua dimensão objetiva” (LIMA, 2013, p. 20). Por isso, partindo dos pressupostos fornecidos pela concepção Sócio-Histórica:

Vamos entender o sujeito como aquele que é ao mesmo tempo único e singular, mas também social e histórico, como aquele que transforma o social em psicológico, como aquele que vive a unidade contraditória do simbólico e do emocional e como aquele que produz sentidos subjetivos. Por isso, com certeza, ele certamente, escolhe (AGUIAR, 2006, p. 11).

Partindo desse entendimento, pensaremos a escolha pela profissão docente mediada pelas condições objetivas e pelo modo como subjetivamente é feita pelo sujeito, entendendo que “o ato de escolher é uma das expressões únicas, singulares, sociais e históricas” (AGUIAR, 2006, p. 13). Assim, na tentativa de compreender os processos que conduzem os professores em suas escolhas e descobertas no percurso da profissão, encontramos apoio basilar na abordagem Sócio-Histórica, por entender que “não há história sem apropriação/transmissão do legado cultural produzido pelas diversas gerações em diferentes tempos e espaços” (SOARES, 2011, p. 24).

É nesta perspectiva de estudo em que compreendemos a subjetividade como expressão do sujeito e unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos (AGUIAR, 2012). Refletindo a partir do pensamento da autora, acreditamos na necessidade de compreender o sujeito em sua unidade contraditória, considerando sua história como uma síntese de uma história particular e da história social (Soares, 2011). Portanto, nosso estudo procura apreender as significações produzidas no movimento da realidade. Para isso, é fundamental articular os saberes, bem como problematizar os processos formativos.

Esta pesquisa, no entanto, focaliza seus escritos nos processos que concernem à iniciação à docência e às significações nela produzidas. Acreditamos que esse campo de estudo precisa ser aprofundado e discutido amplamente no campo educacional. Nesta perspectiva, estabelecemos como questionamento norteador, a seguinte questão: **Quais as significações produzidas por uma professora iniciante acerca do seu processo de iniciação à docência?**

No intuito de esclarecer essa e as outras questões que irão surgir, o início da carreira docente será desvelado, considerando principalmente os estudos de Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008). Porém, é importante ressaltar que estes estudos apontam para a existência de fases na vida profissional do professor, as quais em média apontam para os 4 (quatro) primeiros anos como a fase que determina o início da carreira docente. No entanto, detalharemos mais sobre este aspecto na seção destinada à revisão da literatura.

Sabendo que o processo de constituição humano baseia-se na dialética objetividade/subjetividade, entendemos que a concepção Sócio-Histórica nos dará a base teórica e metodológica necessária no que se refere à investigação das significações produzidas pelos professores iniciantes. Com isso, o objetivo central deste estudo, materializa-se em **apreender as significações produzidas por uma professora sobre o processo que constitui o início de sua carreira docente.**

Sabemos que no esforço de aprender os sentidos e significados produzidos a respeito do processo de iniciação à docência temos o dever de avançar para além das aparências. Deste modo, não conceberemos a realidade de forma superficial ou nos limitaremos na sua descrição, mas, concentraremos nossos esforços na tentativa de explicar os processos constitutivos da professora colaboradora, isto implica compreender o seu modo de pensar, sentir e agir, sobretudo na sua atividade docente.

Para isso, um importante instrumento teórico e metodológico nos auxiliará na apreensão das zonas de sentido da professora, a saber: a proposta dos **Núcleos de Significação** (AGUIAR e OZELLA, 2006; AGUIAR e OZELLA,

2013 e AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015). Este instrumento nos ajudará a compreender os processos formativos da professora a partir das significações subjetivamente por ela produzidas. Esse instrumento potencializa o entendimento dos processos formativos, pois permite avançarmos para a essência do seu discurso dos sujeitos.

Neste estudo, além de apreender as significações produzidas durante o processo de iniciação à docência, elaboramos antes uma reflexão teórica sobre o processo de formação docente, para isto, nos orientamos especialmente através dos estudos de Pimenta (2015) e Ghedin (2015). Ainda, abrimos uma seção direcionada especificamente à Educação Física, no intuito de aprofundar as discussões sobre o campo de formação da professora colaboradora e também movidos pela constatação de que a formação de professores em Educação Física apresenta pontos preocupantes desde a sua concepção, sobretudo, entre a relação teoria/prática (BORGES, 1998 e FREIRE, 2011). Freire (2011, p. 87), na sua tese de doutorado, elaborada a partir de um estudo com professores de Educação Física, diz que é preciso perpassar, “práticas descontextualizadas que privilegiem o ‘fazer por fazer’, sem levar em consideração o ‘para que fazer’”.

Por isso, o estudo sobre os processos subjetivos produzidos no movimento de formação nos permitem tanto pensar na dimensão individual como na dimensão subjetiva do fenômeno. Sobre este aspecto González Rey (2005, p. 24) nos diz que:

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas.

No intuito de esclarecer a importância do estudo dos sentidos e significados no processo educacional é importante salientar que as pesquisas

atuais no campo da educação, especificamente no campo da formação de professores têm ultrapassado o plano da investigação das ações práticas do cotidiano escolar. Segundo Soares (2011, p. 24):

O estudo do professor torna-se importante na medida em que não o reduzimos nem a um sujeito discursivo nem a um sujeito prático. Mais do que isso, trata-se de um sujeito cujas necessidades que mobilizam o seu modo de pensar, sentir e agir se constituem historicamente a partir da sua atuação nos diversos espaços sociais, especialmente a escola e a sala de aula.

Portanto, é preciso compreender o processo de constituição do professor iniciante em sua historicidade, ou seja, considerar os espaços sociais e familiares, o percurso de escolarização, o período de formação inicial e sua atividade docente, dentre outros inúmeros aspectos característicos da vida humana.

Deste modo, na intenção de destacar a importância da formação inicial, giramos nossas lentes buscando focar o processo de constituição dos professores iniciantes, especialmente, egressos de programas de formação e fomento à docência. Isto é, constatamos com base nos estudos de André (2012) e Fetzner e Souza (2012), que estes programas atuam de modo a construir bases mais sólidas ainda no processo de formação inicial, especificamente, por permitirem que licenciandos vivenciem a atividade docente ainda no processo de formação. Assim, acreditamos que a partir da reflexão crítica da atividade, o sujeito vai se movimentando e suas significações vão se constituindo.

Nessa conjuntura, citamos como exemplo o Pibid, que caracteriza-se como um programa que tem como cerne a iniciação à docência, pois procura subsidiar a aproximação dos licenciandos com a realidade do processo educacional. Esse, sem dúvidas, é um ponto alto do programa, pois permite o aluno vivenciar as mais diversas experiências na comunidade escolar, ainda no decurso da graduação.

Visto esses elementos, é importante frisar que o interesse por essa investigação partiu de reflexões sobre o processo que constitui o início da carreira docente mediado pelas situações vividas nos programas formativos ainda no período de formação inicial, pois, sabemos que “os programas de formação desempenham papel importante na profissionalização docente, por estimular a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio da escola” (NOVOA, 1997, p. 24). Por isso, vamos ao encontro de professores iniciantes egressos destes programas formativos, no nosso caso, o Pibid.

Porém, entendemos que “a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira” (ANDRÉ, 2012, p. 116). Logo, a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo o qual deve ter o ambiente educacional como principal elemento mediador e potencializador de sua atividade.

A partir destas constatações, e em específico a feita por André (2012), que aponta para altos índices de evasão de professores, especialmente em início de carreira, não nos resta dúvidas sobre a necessidade da criação, ampliação e permanência de políticas de incentivo e valorização à docência, tanto no que se refere ao processo de formação inicial, como também ao processo de formação continuada.

Deste modo, não basta compreender pontualmente as significações produzidas pelos sujeitos apenas nesta etapa da formação, mas, é preciso também aprender os processos formativos vividos por eles, os quais são mediatizados pela historicidade e por sua atividade.

Por isso, pensamos este estudo considerando a história do sujeito, incluindo a sua formação, as estruturas sociais, suas dúvidas, receios, medos, afetos. Neste caso, será necessário compreender tais processos numa perspectiva dialética a qual considere a história individual e a história social de forma não dicotômica, mas como unidade. Sobre essa questão, Soares (2011, p. 24) afirma que:

O resgate do estudo do sujeito se faz necessário porque não há atividade sem sujeito nem sujeito sem história. E também não há história sem apropriação/transmissão do legado cultural produzido pelas diversas gerações em diferentes tempos e espaços. Por isso, o estudo do professor pressupõe sempre um resgate da sua biografia, isto é, do modo pelo qual ele tem sido afetiva e simbolicamente mediado por experiências vivenciadas na sua atividade de trabalho, experiências essas que implicam, dialeticamente, na constituição de diversos elementos de sentido.

Assim, justificamos a importância da nossa pesquisa por explorar a iniciação à docência e seus elementos formativos revelando aspectos que são necessários para compreender a dimensão subjetiva deste fenômeno.

Concretizado pelos percursos formativos dos sujeitos, este estudo necessita ser apreciado não só pensando o passado, mas, voltando-se também para o presente e para o futuro, incluindo sonhos e objetivos do sujeito que faz a história (SOARES, 2011). Assim sendo, nossa proposição é a apreensão do sujeito no movimento da realidade, de modo que possamos afetar e ser por ele afetados.

Para efeito em esclarecer as nossas escolhas teóricas e metodológicas, abrimos espaço para aclarar o modo como organizamos este trabalho. O tópico: “Constituindo-se: nas linhas da formação do sujeito professor”, compreende o enlace do pesquisador e seu objeto de pesquisa, para isso é guiado pela narrativa da sua trajetória formativa. Já nas “Notas introdutórias”, buscamos situar o leitor sobre o nosso objeto de estudo, problemática e objetivo desta pesquisa.

No capítulo um intitulado: “(Des)fazendo nós: uma breve revisão sobre a formação de professores”, ocupa-se em discorrer sobre a produção científica a respeito da formação de professores. Para esse exercício, dividimos esta sessão em três tópicos. O primeiro, nomeado de: “Enlaçando - Aspectos introdutórios à formação docente” tem a intenção de enlaçar um diálogo entre as produções com o intuito de buscar subsídios para entendermos o processo que concerne à formação de professores, para isso focamos especialmente nos estudos de Pimenta (2005); Ghedin (2005) e Carvalho (2014). No segundo tópico “Entrelaçando - A formação de professores de Educação Física” se

propõe a compreender a formação de professores, especificamente em educação física. No terceiro tópico, “Desenlaçando - O processo da iniciação à docência”, buscamos entender o processo da iniciação a docência a partir dos estudos de Huberman (1992); Nóvoa (1992) e Marchesi (2008), a partir destes achados, avançamos ao fazermos uma análise à luz da perspectiva Sócio-Histórica, a qual nos possibilitou pensar na desnaturalização deste processo.

No capítulo dois “Navegando: a abordagem teórica da investigação” discutimos sobre a compreensão do sujeito na perspectiva Sócio-Histórica, iluminados pelos estudos produzidos Vigotski, bem como da produção teórica produzida atualmente a partir dos seus estudos. Ainda apontamos e trazemos as categorias fundamentais para esta pesquisa, a saber: historicidade; atividade, mediação, significados e sentidos.

No capítulo três nomeado de: “Conversando: a abordagem metodológica da pesquisa” apresentamos os processos de produção das informações, o qual é inspirado na dinâmica conversacional de Gonzalez Rey (2005) e a análise dos dados, materializada nos núcleos de significação, proposta por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). Ainda mostramos os critérios para a seleção do sujeito colaborador, conjuntamente com a descrição dos cenários vividos por ela.

No capítulo quatro “Entre achados: sistematizando os núcleos de significação” trazemos os quadros de sistematização dos Núcleos de significação elaborados nesta pesquisa, apresentado os pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

No capítulo cinco, titulado “Vivendo em movimento: significações produzidas na iniciação à docência”, damos voz e forma à professora Iris, nosso sujeito colaborador na pesquisa. Isto é, nesta sessão apresentamos a discussão dos resultados da pesquisa. Assim, tornamos visíveis os processos de constituição da professora, os quais são revelados mediante as significações por ela produzidas.

Nas considerações finais tentamos avançar na compreensão da dimensão subjetiva da iniciação à docência, para isso partimos do seguinte

questionamento: “O que a história de Íris nos diz sobre a dimensão subjetiva da iniciação à docência?”. Portanto, nesta sessão tivemos a clareza de que mesmo tratando-se de um caso singular, as significações produzidas pela professora revelam o universal, isto é, as vivências gestadas pela professora, são semelhantes e diferentes às vividas por outros professores em início de carreira, no entanto, há semelhanças nas vivências, porque a iniciação à docência é mediada por condições sociais e pedagógicas de trabalho basicamente universais, mas são também singulares, porque cada sujeito se apropria ativamente da realidade vivida a partir do prisma das significações e afetos que o constituem.

Esta pesquisa está inserida no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), edital nº 071/2013, intitulado: “Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar”. Fazem parte deste processo colaborativo, as seguintes universidades: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Universidade Federal do Piauí (UFPI) e; Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

## **CAPÍTULO UM - (DES)FAZENDO NÓS: UMA BREVE REVISÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A atividade educativa ao longo dos anos tornou-se questão de debate nos estudos do campo educacional. Nessas pesquisas, são dados enfoques variados os quais problematizam propondo inúmeras questões abrindo espaço para novos debates. Adotamos nesta seção a metáfora dos “nós”, pois, no mesmo instante que tentamos resolver uma questão (desfazer um nó), criamos outras tantas questões (fazendo um novo nó) passíveis de novos estudos com diferentes perspectivas e enfoques teóricos.

No entanto, nossos escritos, nesse momento, irão ocupar-se em discorrer sobre a produção científica a respeito da formação de professores. Esse exercício nos fornecerá possibilidades para compreender o processo de iniciação docente. Assim, consideraremos o processo de formação docente mediado por afetações num percurso multideterminado pela realidade e que configura o modo de ser do professor.

Paulo Freire (2001, p. 259) ao falar sobre o processo educacional e a atividade de ensino, explica com excelência a função do professor, elaborando que:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

A complexidade do ensinar apresentada por Paulo Freire nos faz pensar nas constantes transformações gestadas na atividade educativa. O professor deve reconhecer que a sua formação é sempre inacabada e o processo que o constitui é contínuo e permanente. Nesse sentido, entendemos que não há como apreender as significações produzidas pelo sujeito professor

sem considerar o movimento que constitui sua atividade docente e seus respectivos processos.

Portanto, neste capítulo, abordaremos três tópicos os quais julgamos importantes para o andamento da nossa pesquisa, traçados da seguinte forma: 1) Enlaçando - Aspectos introdutórios à formação docente; 2) Entrelaçando - A formação de professores de Educação Física; 3) Desenlaçando - O processo da iniciação à docência.

### **1.1 Enlaçando - Aspectos introdutórios à formação docente**

Novas perspectivas de investigação científica se abrem quando o assunto é a formação de professores. Na realidade, está claro o fato de que os estudos acerca desse tema se ampliaram nos últimos 30 anos, tanto no cenário nacional, quanto no cenário internacional (SCHEIBE, 2008; ANDRÉ, 2009 e GARIGLIO, 2015). Assim, neste tópico, temos a intenção de enlaçarmos um diálogo entre as produções com o intuito de buscarmos subsídios para entendermos o processo que concerne à formação de professores.

Continuando, de acordo com Nunes (2001), pode-se afirmar que no Brasil os estudos sobre saberes docentes são recentes e buscam estabelecer novos enfoques para compreender as práticas pedagógicas em relação ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido. A autora mostra que:

“as pesquisas sobre formação de professores e os saberes docentes surgem com marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor a partir de histórias de vida” (NUNES, 2001 p. 28).

A abordagem descrita por Nunes (2001) permite-nos visualizar o professor para além de sua prática, pois olha para os sujeitos a partir das suas construções históricas, sociais e culturais, suas vivências e experiências ao longo do seu processo formativo, incluindo o processo de formação inicial.

Assim sendo, o sujeito professor não é apenas visto sob a lente da sua prática pedagógica, mas, por um ângulo que também o considera como sujeito social, mediado por dilemas e afetos que podem ou não estarem ligados a sua profissão. Desse modo, concordamos que “o(a) professor(a) é o(a) ator(atriz) que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido indissolúvelmente nas relações educativas” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 26). Por isso, acreditamos que investir nas linhas e entrelinhas que compõem os processos formativos do professor é basilar no que se refere à compreensão da sua constituição.

No que diz respeito à formação de professores, encontramos em meio aos debates e pesquisas no campo educacional pensamentos hegemônicos amplamente divulgados que defendem a tese de que é na prática, no movimento direto da sala de aula, nas relações estabelecidas durante a atuação, que o professor vai se formando e formando os outros. Isto é, o professor se forma com base na sua experiência prática, no fazer pedagógico, “colocando a mão na massa”.

De acordo com Nóvoa (1992), é preciso reconhecer as deficiências dos atuais programas de formação e ir além desenvolvendo projetos que provoquem mudanças educativas para “produzir a vida do professor” (resgatando suas histórias, experiências e saberes) e “produzir a profissão docente”, nas quais possam ser valorizados os educadores e as políticas educacionais.

Destarte, o autor acrescenta que “falar em formação significa estabelecer diálogo, firmar relações por meio de leitura do texto e do contexto; significa considerá-la numa perspectiva de construção coletiva, numa relação de dialeticidade, da reflexão da, na e sobre a ação” (NÓVOA, 1992 p. 99). Os escritos de Nóvoa (1992) consideram que a produção é historicamente construída e entende que o sujeito vai se formando coletivamente. Entretanto, apresenta uma noção de formação centrada num fazer prático. Não queremos aqui com isso diminuir o valor do fazer pedagógico, entendemos que a partir da reflexão crítica deste fazer o professor se forma e se apropria de saberes. Desejamos, na verdade, refletir também sobre os aspectos que antecedem às

vivências práticas, sobretudo o papel da teoria na mediação da atividade docente. Com isso, eis que esboçamos diversos questionamentos traduzidos em uma só questão: o professor se constitui apenas na apropriação dos conhecimentos advindos da prática?

No esforço de compreender as diferentes concepções a respeito do processo de formação docente, escritos de Tardiff (2002) e interlocutores são válidos no intuito de gerar reflexões devido tratarem-se de teorias amplamente trabalhadas nos cursos de formação de professores.

Tardif (2002), diz que para compreender a prática educativa é preciso que fique explícito que:

A prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o 'saber-educar' e o 'saber-ensinar' também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências. [...] a natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa: o 'saber ensinar' não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática (p. 153).

Nessa conjuntura, o autor lembra a importância do saber ensinar, competência que, segundo ele, se aprende na prática, na atuação docente. Para Tardiff, o professor necessita de contato constante com o exercício da atividade docente para que se possa desenvolver análise e reflexão da prática, pois é mediante o fazer pedagógico que o professor concretiza sua formação. Ou seja, é apenas através da vivência pedagógica que vai se constituindo profissionalmente.

Somando as ideias sobre formação docente, Tardif (2002) apresenta a inclusão de conceitos que versam sobre a constituição dos chamados saberes docentes. Assim, o autor salienta que os saberes docentes são "formados pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Desta

forma, são “todos aqueles saberes de que o professor (de todos os níveis de escolarização) utiliza durante sua prática pedagógica podendo ser de origem profissional, disciplinar, curricular e experiencial” (TARDIF, 2002 p. 36).

Tardif (2002) e sua vasta produção, dissertam e direcionam caminhos que elucidam quais seriam os saberes necessários para a profissão docente. Para isso o autor faz 4 (quatro) subdivisões e conceitua como cada um desses saberes podem mediar a formação do professor. Os saberes da formação profissional são adquiridos através de instituições de formação de professores, bem como nas escolas no decurso da atividade educativa. Segundo o autor, são esses saberes que caracterizam o professor como profissional. Os saberes disciplinares são constituídos na formação inicial ou continuada por meio das disciplinas ofertadas nas instituições de formação, sendo transmitidos aos alunos na forma de conteúdos. Já os saberes curriculares “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) em que os professores devem aprender a aplicar” (idem, p. 38), Desta forma, é possível afirmar que tais saberes representam o suporte pedagógico para o professor. Os saberes experienciais: são adquiridos por meio da prática pedagógica e também através da relação com os demais saberes “brotando da experiência e sendo por ela validados” (idem, p. 38).

A escolha do autor para designar tais saberes se deve ao fato destes formarem, segundo ele, um complexo conjunto de conhecimentos essenciais para a formação pessoal, profissional e social. Formações que se articulam entre si no meio das experiências ao longo da formação docente.

Correia (2008, p. 15), no entanto, afirma que “a formação inicial ou continuada do professor deve prepará-lo para atuar na docência e compreender sua prática pedagógica como um processo de aprimoramento contínuo”. Isto é, não se deve considerar a formação inicial como um processo estável, pronto e acabado, do qual o sujeito sairá preparado. A formação inicial ou continuada trata-se de um refazer-se constantemente, assim, “a aprendizagem da profissão docente não se inicia com a frequência de um curso de formação inicial, nem finaliza com a obtenção do seu diploma. É algo que se realiza durante toda a vida do professor” (CARREIRO DA COSTA 1994,

apud PEREIRA, 2008 p. 14). Deste modo, o processo de formação do professor pode ocorrer de diversas formas, que não apenas pela experiência prática.

Noutra perspectiva, Pimenta (2005); Ghedin (2005) e Carvalho (2014), apresentam um novo olhar sobre a formação docente. O professor é por eles entendido numa vertente a qual foi denominada crítico-reflexiva. Nesta compreensão o foco deixa de ser apenas no fazer docente e passa a incluir também a dimensão sociocultural e política do processo de formação, ou seja, os processos de reflexão mediados pelos conhecimentos cotidianos e não cotidianos exercem papel fundamental na formação do professor.

Segundo Carvalho (2014, p. 101), pensar o professor como ser crítico e reflexivo trata-se de um processo que pretende “proporcionar ao professor em formação, iniciante ou experiente, condições de apropriação de modos de ser professor”. A autora prossegue em seus escritos e esclarece que esse processo ocorre “via reflexão crítica, isto é, aprender novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem que ocorrem na escola via exercício da reflexão crítica em seus níveis mais elaborados” (idem, p. 101).

É nesse cenário que Lima, Barreto e Lima (2007) acreditam que a perspectiva crítico-reflexiva deve ganhar espaço nos cursos de formação, bem como no processo de formação continuada, aliás, pode-se dizer que se constitui como uma necessidade, pois “se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares” (idem, p. 95).

Entendendo essa urgência, Pimenta (2005) alerta no intuito de não confundirmos a reflexão como adjetivo ou atributo do professor, mas, como um conceito sólido advindo de um movimento historicamente construído, o qual denominou-se de **professor reflexivo**. Nesse contexto, ao evidenciar os processos formativos com base nesse conceito, é possível afirmar que:

A reflexão deve existir de forma coerente e concreta a partir de uma dimensão formativa, devendo o educador, alunos e pares aprofundarem ‘o aprender a aprender’ para benefício do próprio

homem e ir além, visto que a prática do educador traduz o modo de agir do mesmo (LIMA, BARRETO e LIMA, 2007, p. 92).

Com base nesses escritos é possível afirmar que o processo de constituição do professor exige do sujeito atenção aos dilemas contemporâneos da educação, ou seja, requer que o sujeito esteja apto às exigências cotidianas, agindo com desenvoltura sobre os problemas que permanecem expostos. Deste modo, lidar com aspectos da realidade objetiva, tais como: falta de estrutura, escassez de material didático e pedagógico, má remuneração e condições de trabalho, bem como o mal estar docente<sup>4</sup> gerado por alguns professores, se constitui como fatores que implicam sobremaneira no processo de constituição do professor.

Essa preocupação com os dilemas da profissão docente podem ser visualizados nos escritos de Pimenta (2005). Neles, a autora, ao ampliar e analisar criticamente as ideias de Donald Schön, elabora uma série de desafios a serem perpassados nesta teoria, para que assim possamos constituir de fato uma prática reflexiva na escola.

Soares (2006, p. 78) ao discorrer sobre a proposta de Schön diz que essa “propõe que o professor seja pesquisador da sua prática. Somente o professor, pelo uso da reflexão, pode responder às suas questões, às suas dúvidas”. Embora Schön tenha suas discussões amplamente difundidas nas pesquisas em educação num contexto de superação do tecnicismo na formação de professores, sua proposta esbarra na proposição de um professor prático-reflexivo, pois, segundo Ghedin (2005, p. 129) “é preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda as razões de sua ação social”.

O caminho fornecido por Ghedin (2005) sobre a atividade docente atravessada pela prática reflexiva, possibilita-nos compreender que o fazer pelo

---

<sup>4</sup> Lima (2013), em sua dissertação ao pesquisar sobre o mal-estar docente esclarece uma série de fatores que provocam e afetam o professor, dentre eles, são citados: “a falta de apoio social; as deficiências no funcionamento escolar; as difíceis relações entre os professores e os alunos; os questionamentos sobre seus saberes e suas competências e as exigências constantes resultam no mal-estar docente, configurando crise de identidade” (p. 33).

fazer, isto é, a prática não se auto explica. Ela precisa ser refletida para produzir sentidos, bem como afirma o autor:

Não há o que possa explicar melhor o sentido de nossas práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades de estabelecer-se em nós um processo sistemático de reflexão sobre elas. O que fazemos não se explica pelo como fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos. Estes significados não são latentes mas emanam, de fato, dos sentidos que construímos. O fazer prático só tem sentido em face do horizonte de significações que podemos conferir ao nosso porque fazer. Porém, isto pode estar marcado, inconscientemente, por um processo de dominação ideológica e alienante. O horizonte dos significados possibilita-nos um descortinar dos sentidos de nossa prática em relação às outras práticas sociais. Um fazer não refletido sistematicamente impede-nos o horizonte do sentido (GHEDIN, 2005, p. 141).

Deste modo, compreendemos que o movimento da prática refletida conclama o protagonismo do professor sobre atividade docente. É bem verdade, como aponta Pimenta (2005), que a evidenciação do sujeito professor no processo educacional pode gerar a supervalorização do educador enquanto indivíduo. Entretanto, a autora prossegue apontando para a superação dessa problemática, esclarecendo que:

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre (PIMENTA, 2005, p. 24).

O problema apresentado por Pimenta (2005), e tantos outros pesquisadores em educação, tornou-se fruto de muitas pesquisas e por isso tem grande representatividade na produção bibliográfica sobre o tema da formação docente. Trata-se da dicotomia existente entre teoria e prática, pois esse problema revela aspectos estruturais do processo de formação docente. Para Pimenta (2002, p. 99):

À primeira vista, a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente.

Gatti, Barreto e André (2011) entendem que essa dificuldade na articulação entre teoria e prática tem seu início na elaboração dos currículos dos cursos nas instituições de ensino superior que não condizem com a realidade do aluno. Podemos ainda elencar dificuldades relacionadas ao desenvolvimento, de fato, do que se aprendeu durante a formação inicial.

Sobre este aspecto é possível dizer que o professor iniciante, depara-se com uma realidade que requer dinamismo, organização e capacidade de criação na atividade, o que pode acabar gerando certo estranhamento e descontentamento para com a realidade educacional. Pensando nisso, André (2012, p. 115) elenca algumas das dificuldades vividas pelo professor em sua prática docente, tais como:

Conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar a desenvolver uma identidade profissional. É grande a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos.

Nesse trajeto, os professores precisam entender que [...] “prática e teoria caminham juntas, construindo os conhecimentos que o conduzirão ao longo de sua vida profissional, que deve ser vista como parte de um projeto social” (MOURA, 1999, p. 8), trajeto que só se efetivará através de reflexões críticas, não só da ação docente mas também a partir das multideterminações presentes na realidade objetiva que condizem aos aspectos políticos, sociais e culturais, são esses os aspectos estruturantes na formação do professor reflexivo.

Não pretendemos aqui negar as experiências práticas, pois como afirma Ghedin (2005) o conhecimento pode e vem da prática, contudo, não devemos nos situar apenas nesse plano, pois, tendo o professor como ser humano constituído historicamente, reduzi-lo apenas ao campo da experiência prática, seria negar conseqüentemente as suas construções, apropriações e relações estabelecidas dialeticamente nos espaços sociais ao longo de sua vida.

Assim, devemos considerar aspectos referentes às vivências adquiridas ao longo da vida do sujeito professor e não apenas a seu período de atuação profissional, isto é, entender, por exemplo, que a partir das reflexões elaboradas sobre as teorias que norteiam a educação, os saberes empíricos produzidos por e na realidade, são indispensáveis no que se refere à formação de professores. Esse recrutamento das vivências antigas, a reflexão sobre o presente e as projeções futuras colaboram de forma significativa na formação do docente.

Nesse sentido, Charlot (1997) diz que é preciso que o sujeito utilize de si próprio como referência, ou seja, as experiências vivenciadas por meio das trajetórias de vida colaboram para sua própria formação, uma vez que esse se reconhece como ator e assume sua centralidade no processo educacional. Somado a isso, temos as palavras de Carvalho (2014, p. 102), segundo a autora “a formação de professores diz respeito não a treino ou a ensino, mas ao processo de aprendizagem da docência, de estar sendo professor”. Essa afirmação vai de encontro às ideias apresentadas por Tardif, Schön, Nóvoa e Perrenoud, pois redimensionam o valor da prática no contexto educacional, isto é, a retiram como dimensão soberana da formação docente, visto que passam a considerar os caminhos iniciais e as descobertas como gênese da formação.

Para Pimenta (2002, p. 08), o professor se constitui enquanto articulador dos saberes. Sendo assim, é na ligação desses saberes com o cotidiano escolar que o educador estabelece relações que vão servir de direção para a sua atividade docente:

São os saberes da área específica, os saberes pedagógicos e os da experiência que compõem os saberes da docência [...].

Nas áreas do conhecimento o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumento no seu processo de desenvolvimento humano, encontrando nas áreas pedagógicas o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais.

Há muito o que se discutir entre os saberes historicamente construídos. As inúmeras produções de conhecimento seja qual for o enfoque gestado por elas, necessitam ser transmitidas e conseqüentemente transformadas pelos atores do processo educacional. Acreditamos que a partir desse pensamento é possível permitir a construção do conhecimento perante a ampliação dos olhares sobre o processo de formação docente, focando especialmente na pessoa do professor. Também não se trata de compreender o professor como indivíduo isolado do mundo, mas como um sujeito multideterminado pela realidade, isto é, capaz de se apropriar das produções historicamente construídas para a sua atividade docente.

Diante do exposto, é relevante salientar que, na medida em que se entrelaçam os saberes do passado, do presente e dos que ainda estão por vir, mesclam-se conhecimentos, experiências e sentimentos (Soares, 2011). Esses aspectos se tornam fundamentais para a formação do sujeito, o qual não se forma no vazio, ao contrário, se constitui através das constantes afetações, nas contradições, no movimento da realidade.

## **1.2 Entrelaçando - A formação de professores de Educação Física**

Sabemos que são muitos os aspectos e enfoques que nos ajudam a entender a formação de professores. Entretanto, nos orientamos guiados por aqueles que nos permitem entender os contextos diversos, os dilemas e as (des)construções. Assim, é na tentativa de pensar o professor como ser único e singular, porém multideterminado, que concentramos nossos esforços neste tópico.

Nesta perspectiva, temos a intenção de costurar, ou melhor, de entrelaçar afinando os laços da formação de professores com a especificidade

da formação de professores em Educação Física. Talvez, essa necessidade tenha surgido porque esta área de conhecimento é marcada historicamente por momentos que a distinguem de outros cursos de licenciatura, que igualmente formam professores para a Educação Básica.

A Educação Física manteve-se, durante muito tempo, alicerçada à bases acríticas de conhecimento. Esses períodos ficaram conhecidos e marcados pelos movimentos militaristas, higienistas e esportivistas, e todos eles têm em comum uma prática que privilegia eminentemente o fazer pelo fazer. A organização do conhecimento parte de áreas advindas das ciências médicas, privilegiando conhecimentos ligados à fisiologia, anatomia e biologia. Desse modo, pouca ou nenhuma ligação conseguiu ser estabelecida com referenciais ou fundamentações teóricas que buscassem a construção do conhecimento através da atividade docente de maneira pedagógica.

Contudo, não fazemos um julgamento que negue a importância desses conhecimentos produzidos e reproduzidos respectivamente nesses períodos. Deste modo, pensamos como Soares (2011, p. 14) que ao desenvolver sobre a importância da transmissão das aquisições culturais ao longo da história, afirma: “sem transmissão cultural, sem a educação o movimento da história humana é praticamente impossível, senão totalmente impossível”. Assim, para pensar o processo de constituição da Educação Física enquanto área de conhecimento, é preciso analisar os contextos históricos, políticos, sociais e culturais, os quais historicamente foi constituída.

Considerando os pressupostos teóricos que historicamente conduziram a Educação Física, os quais vão desde as perspectivas com vieses biologicistas, mecanicistas e tecnicistas até às concepções que dispõem de ligações com estudos nas áreas das Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia, que por sua vez consideram os aspectos históricos e culturais como condutores de suas práticas, essas áreas de concentração configuram-se como um passo importante no que tange ao desenvolvimento das pesquisas atuais em Educação Física. Despertam para uma diversidade de correntes e abordagens teóricas que, além de contribuir de forma exponencial para a sua implantação e reconhecimento como área de conhecimento no âmbito

educacional, especificamente na escola, tem nos possibilitado estudar a Educação Física em seus diversos aspectos.

Antes de adentrarmos no processo propriamente dito da formação de professores em Educação Física, pensamos ser necessário conhecer a sua história como ciência no campo educacional. Segundo Darido (2003), nos períodos que antecederam à sua configuração como conhecimento pedagógico predominava-se os hábitos de higiene e saúde com fins à *asepsia* social, este período ficou conhecido como Educação Física Higienista. Já noutra vertente, passou a contribuir para a formação de uma geração capaz de suportar a guerra, preparar-se para a luta e o combate, esse período é marcado pela Educação Física Militarista. Na década de 70 o governo com a pretensão de tornar o Brasil uma potência mundial no esporte, orienta quase exclusivamente que a Educação Física assuma esse conteúdo como hegemônico, valorizando o esporte com suas regras institucionalizadas, nesta fase instaurou-se o binômio Educação Física/Esporte, ficando conhecida como Educação Física Esportivista.

Essas tendências, no entanto, reproduzem em suas práticas a exclusão dos mais diversos tipos de sujeitos por exigirem um arquétipo de homem difícil de ser alcançado. Tais práticas, desconsideram os fracassos, as individualidades e as interações sociais como condições essenciais na construção do conhecimento. Oliveira (2002, p. 54), ao considerar esse conjunto de elementos, reforça nosso entendimento, ao afirmar que a Educação Física tinha a função de “reprodução do ideário oficial, calcado na ideologia da segurança nacional e do Brasil grande”, assim, a Educação Física, nesse período, consistia em atender os interesses do Estado.

Como já adiantamos, no início da sistematização desse conhecimento a perspectiva predominante do ensino da Educação Física girava em torno das perspectivas higienistas, isto é, “nela, a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício (DARIDO e RANGEL, 2008, p. 03)”. Assim, segundo as autoras, outra abordagem bastante influente nessa época foi a militarista na qual os objetivos eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar a

luta, com o objetivo de preparar-se para a guerra. Para isso, predominou nesse período a seleção de indivíduos considerados “perfeitos” fisicamente em detrimento dos indivíduos que possuíssem alguma limitação.

Segundo Darido (2003), ambas as concepções Higienista e Militarista da Educação Física possuíam eminentemente caráter prático e instrutivo, ou seja, nenhuma utilizava-se de fundamentações teóricas para subsidiarem as suas práticas. Nesse direcionamento, nas palavras da autora “não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar. Para ensinar Educação Física, não era preciso dominar conhecimentos e sim ter sido um ex-praticante” (p. 03).

Na década de 70 o esporte entra em cena e passa a ser o conteúdo predominante na Educação Física escolar. Darido e Rangel (2008), afirmam que esse movimento ganha força a partir do momento em que a seleção brasileira de futebol consegue seu tricampeonato na Copa do Mundo em 1970, no México. Nesse período:

“observou-se uma ascensão do esporte em razão do Estado e a inclusão do binômio Educação/Esporte na planificação estratégica do governo, muito embora o esporte de alto nível estivesse presente no interior da escola desde os anos 20 e 30” (DARIDO e RANGEL, 2008, p. 04).

A partir disso, o esporte passa a ser conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física tendo como principal objetivo formar atletas, partindo do desejo de transformar o país em uma potência dos esportes.

Contudo, a prática pedagógica da Educação Física que priorizava os mecanismos de seleção em detrimento dos aspectos sociais e culturais passou a ser contestada a partir de meados da década de 80, em virtude dos movimentos educacionais que ganharam força nessa mesma época, os quais em sua maioria passaram a questionar os modelos tradicionais de ensino, dava-se início ao movimento das pedagogias críticas da educação.

Desse modo, começaram a surgir diferentes abordagens pedagógicas específicas da Educação Física, as quais foram sistematizadas e pensadas a

partir desse novo momento. Entre os inúmeros propósitos dessas abordagens, temos em comum o objetivo de romper com as práticas pedagógicas tradicionais. Sobre esse marco, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física descrevem:

O campo de debates se fertilizou e as primeiras produções surgiram apontando o rumo das novas tendências da Educação Física. Às recém-criadas organizações da sociedade civil, bem como entidades estudantis, sindicais e partidárias, somaram-se setores do meio identificados com as tendências progressistas. Simultaneamente, a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores doutorados que estavam fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas, bem como o aumento do número de congressos e outros eventos dessa natureza foram fatores que contribuíram para esse debate (BRASIL, 2001, p. 22).

Há aqui, a priori, uma tentativa de possibilitar outros caminhos, ou seja, pensar a Educação Física para além dos gestos motor-mecanizados. Despertar para a necessidade de produzir teorias específicas da área, discuti-las e conhecê-las sobre diferentes perspectivas. Em síntese, há uma tentativa de reconciliar aspectos da teoria e da prática.

Nesse mesmo período, Darido e Rangel (2008, p. 05) apontam para três fatores que foram cruciais para dar início a essa renovação/mudança na concepção de ensino da Educação Física escolar:

1 – Movimentos instituídos de organização civil, que solicitavam a participação direta da população nas eleições do Poder Executivo, principalmente para a Presidência da República. Esses movimentos contavam com um contingente de professores e acadêmicos da área da Educação Física; 2 – Liberdade efetiva na comunidade acadêmica para pesquisar todas as áreas de conhecimentos científicos e filosóficos, mesmo aquelas relacionadas às tendências que eram opostas ao regime de governo; 3 – Encontros e debates entre profissionais e acadêmicos. Esses eventos eram promovidos pelas instituições criadas para representar os interesses da Educação Física, baseadas, cada uma, em concepções diferentes da área.

Assim sendo, em oposição à vertentes tecnicistas, esportivistas e biologicistas, surgem novos movimentos na Educação Física escolar inspirados no novo momento histórico social brasileiro. Atualmente, coexistem várias concepções, entretanto, três conceitos se destacam no que tange as suas abordagens teórico-metodológicas por considerarem a cultura e o social como meio para se pensar a ação pedagógica, são eles: Cultura Corporal, Cultura do Movimento e Cultura Corporal de Movimento.

O termo Cultura Corporal foi proposto pelo Coletivo de Autores (1992), com a obra intitulada “Metodologia do Ensino da Educação Física”. Esse conhecimento está materializado na abordagem Crítico-Superadora, a qual tem sua pedagogia ligada ao trato das questões de poder, interesse, esforço e contestação da realidade. Entende-se também que a pedagogia mais apropriada não está focalizada apenas nos processos de aprender e de ensinar, mas também sobre como se adquire esse conhecimento, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico (DARIDO, 2003).

A cultura do Movimento tem como maior representante no Brasil o professor Elenor Kunz, o qual escreveu sobre a abordagem pedagógica reconhecida por Crítico-Emancipatória. Essa abordagem questiona o movimento concebido como fenômeno meramente físico. Ou seja, este conhecimento entende que o movimento humano é produzido historicamente e culturalmente. Assim sendo, essa proposta problematiza, principalmente:

“a concepção mecanicista de corpo e de movimento, na qual o corpo está separado do mundo, buscando fundamentos na concepção fenomenológica de corpo e de movimento, ou seja, na ideia de que o ser humano é inseparável do mundo em que vive” (NÓBREGA e MENDES, 2009, p. 03).

O termo Cultura Corporal de Movimento foi proposto pelos professores Mauro Betti e Valter Bracht, este termo foi adotado na sistematização dos PCN's de Educação Física, transformando-o em proposta pedagógica. Segundo Kravchychyn et al (2013), dizem que essa corrente nos permite

repensar a Educação Física Escolar, pois passamos a entendê-la “como disciplina que visa oferecer a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, para formar o cidadão que usufrua, compartilhe, produza, reproduza e transforme os modos culturais da motricidade humana” (idem, 2013, p. 15).

Ao narrar esse pequeno giro pela história, queremos ressaltar a importância da compreensão do desenvolvimento do conhecimento tratado na Educação Física, bem como as manifestações da cultura corporal de movimento como processos históricos e socialmente construídos e por isso não devem ser negados.

Prosseguimos adiante pensando agora, especificamente, sobre a formação do professor de Educação Física. Tomaremos os seguintes autores como base: Borges (1998); Benites, Souza Neto e Hunger (2008); Soares Júnior (2010); Quelhas e Nozaki (2006) e Taffarel (2012). Embora esses estudos não trabalhem com o mesmo enfoque, eles são aqui citados porque nos possibilitam pensar sobre a formação docente.

O livro da professora Cecilia Borges (1998), traz, em toda sua discussão, aspectos relacionados à formação de professores de Educação Física. A autora foca sua pesquisa no trabalho de dois professores, reunindo elementos que vão explicar as trajetórias escolares e profissionais sobre a escolha de ser professor.

O trabalho de Benites, Souza Neto e Hunger (2008) lança olhares diretamente para o processo histórico que perpassa pela implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, especificamente as dos anos 2002 e 2004. Para os autores, esse momento aponta para os ideais que submetiam à formação dos professores de Educação Física no Brasil, para isso, apresentam como ponto forte uma análise das políticas públicas que enfocam na formação de professores dessa disciplina.

Soares Júnior (2010) vai ao encontro dos estudos de Pimenta (2005) e Ghedin (2005) apresentados na seção anterior, justamente por apontar uma proposta ligada à formação de professores inspirado num movimento crítico-

reflexivo. O trabalho intitulado “O professor reflexivo e a produção sobre formação de professores em Educação Física”, dialoga com autores como Pimenta, Contreras, Schön, afunilando para especificidades da área da Educação Física. Entretanto, o autor elabora uma crítica no que se refere ao conhecimento produzido especificamente na Educação Física, quando afirma que alguns autores desta área não guardaram a fidelidade ao movimento do professor-reflexivo. Nesse estudo, o autor tece a seguinte análise: “em relação ao processo de reflexão, entendo como necessária uma superação da perspectiva reflexiva de Donald Schön, principalmente por ela desprivilegiar o papel da teoria e do conhecimento científico” (idem, 2010, p. 313). Dessa forma, a partir do estudo de Soares Júnior podemos inferir a necessidade de uma produção teórica na área da Educação Física que supere a produção de conhecimento alicerçada nos saberes produzidos apenas na prática.

Os trabalhos de Quelhas e Nozaki (2006) e Taffarel (2012) fazem uma análise das mudanças que ocorreram no interior da Educação Física, tendo como ponto de partida a crítica à fragmentação dessa área de conhecimento em licenciatura e bacharelado. Os autores defendem a tese de que a Educação Física é uma só e por isso necessita ser retomada a sua unificação.

Retomando ao processo de formação docente em Educação Física, é importante relatar que as primeiras escolas de formação de professores de Educação Física surgem nas duas primeiras décadas do século XX (QUELHAS e NOZAKI, 2006; BORGES, 1998; BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008). Essas escolas sofreram a influência das ideologias escolanovistas e das instituições militares. Completando essa afirmação Quelhas e Nozaki (2006) dizem que a primeira escola foi fundada na Seção de Educação Física da Força Pública de São Paulo e que, em 1914, formou os primeiros mestres de ginástica e mestres de esgrima.

Nessa mesma linha de pensamento, Borges (1998) adverte que nesse mesmo período foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI) que compreendia cursos como Letras, Pedagogia, Filosofia e uma seção especial de Didática. Assim, “os alunos que completassem o curso ordinário de três anos e, após, concluíssem o curso de didática, de um ano, receberiam o

diploma de licenciado” (BORGES, 1998, p. 26). Para a autora é de causar estranheza que duas unidades de formação implantadas em períodos tão próximos possuam finalidades de formação de professores tão antagônicas.

Observando esse panorama, outro problema apontado pelos autores são as inúmeras habilitações coexistentes em Educação Física. Segundo Borges (1998, p. 26), é possível citar os seguintes níveis: “técnicos, especialistas, monitores e professores, sendo que estes últimos eram procedentes de escolas militares, cursos de 2º grau, licenciatura curtas e programas de treinamento para leigos”. Essa particularidade na formação fez a Educação Física seguir um caminho próprio, como afirmam Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 345):

As suas diretrizes curriculares sempre ocorreram de forma paralela aos normativos da Educação, quando comparada com as demais áreas de formação de professores, pois ela assumiu um caminho próprio, sendo que muitas das deliberações foram incorporadas no “seu ritmo”, mas não no mesmo “tempo” das demais licenciaturas.

Podemos inferir que o modo como se constitui a formação de professores em Educação Física forneceu elementos para a sua desvalorização enquanto área de conhecimento, entretanto, entendemos que o nosso papel situa-se em refletir sobre os processos formativos no intuito de produzir um novo modelo para se pensar a profissão docente.

### **1.3 Desenlaçando - O processo da iniciação à docência**

É preciso deslaçar, não na tentativa de achar respostas, mas, na busca de caminhos que nos faça compreender o processo de iniciação à docência. Período esse, compreendido, quase sempre, como uma fase teste que definirá se o professor permanecerá ou não na profissão (HUBERMAN, 1992; NÓVOA 1992 e MARCHESI, 2008). Por isso, é de vital importância nos aproximarmos desse processo mediado por descobertas, desejos e afetações. Antes de iniciar

é salutar identificar que nossa concepção no que se refere à formação docente tende a se aproximar da concepção crítico-reflexiva. Assim sendo, nossa compreensão vai ao encontro da fala do que é expresso por Pimenta (2005, p. 24), a qual diz:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Os escritos da autora valorizam os saberes teóricos outrora sucumbidos pelos saberes da experiência prática. Isto é, Pimenta (2005) estabelece uma relação dialética entre esses saberes ao discutir o papel da teoria, acrescentando que “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (idem, 2005, p. 26). Dessa forma, a autora entende que a teoria exerce papel importante na formação do sujeito professor, por conceder “perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (idem, 2005, p. 26). Deste modo, temos a clareza de que a formação docente acontece no movimento da realidade, na apropriação do conhecimento nela produzidos socialmente, bem como pelo sujeito.

A partir dessa compreensão podemos investigar o início da carreira docente pensando num sujeito que se constitui no movimento da realidade, isto é, ao concebermos o sujeito como um ser histórico, entendemos que as suas experiências são afetadas na sua relação com o social. Portanto, sejam elas anteriores ao exercício da profissão, às que acontecem durante o processo e até mesmo às formulações de possíveis experiências, compreendem um processo mediado pela história e pela cultura e que não podem ser negligenciados nos nossos escritos.

Para compreender o início da carreira docente, recorreremos a alguns estudiosos que têm tratado desse momento da vida do professor. Assim, apresentaremos alguns estudiosos que têm se debruçado, na perspectiva de pensar as fases da vida do professor, entretanto, neste estudo, nos dedicaremos ao aprofundamento da questão da iniciação à docência. Estudar a carreira docente, no nosso caso, é apreender o sujeito no movimento da realidade em que está atuando e se constituindo, especificamente a partir da sua atividade docente ao mediar e ser mediado por ela.

Neste tópico, apresentaremos os escritos de Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008), os quais se debruçam numa análise das fases que compreendem a carreira docente, as quais representam o “percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim, compreender como as características dessa pessoa exerce influência sobre as organizações e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (NÓVOA, 1992, p. 38).

No intuito de fornecer um aprofundamento com relação à esta questão, iremos apresentar os estudos desenvolvidos por Souza (2009) e Cunha (2012), as quais apresentam uma análise sobre o processo de constituição de professores iniciantes.

Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008), possuem em seus escritos aspectos bastante similares no que se refere ao entendimento da construção da carreira docente, pois, elaboram suas teorias considerando um modelo de trajetória baseado em fases, no que se refere ao ciclo profissional docente. Essas fases, estabelecem uma relação entre idade cronológica e tempo de atividade profissional, segundo os autores, esses aspectos são preponderantes no que se refere a identificar o modo como o professor vive o processo formativo.

Nono e Mizukami (2015), ao fazerem uma análise sobre o estudo de Huberman, enfatizam que embora o trabalho do autor considere a criação de perfis arquetípicos, o fato dessas sequências serem estabelecidas na descrição da carreira docente “não significa que não existam professores que nunca parem de explorar, que jamais alcancem a estabilidade na profissão, que

se desestabilizem, a qualquer momento, por razões diversas e imprevistas” (NONO e MIZUKAMI, 2015, p. 04). Concordamos com a interpretação feita pelas autoras, no entanto, consideramos que devemos avançar na perspectiva de pensar o professor iniciante como um sujeito que produz ao mesmo instante que é produzido pela realidade, e que por isso sentirá sua atividade educativa de modo singular, mas sempre mediado pelo social.

Os estudos de Souza (2009) e Cunha (2012), também fazem referência aos estudos desses ciclos da profissão, discutindo-os e ao mesmo instante incorporando-os a outros olhares. Nesse sentido, neste momento da revisão, nos propomos trazer os dados produzidos pelos diversos autores, mas também discutir a iniciação à docência incorporando olhares que não estão veiculados especificamente ao estudo dos ciclos profissionais dos docentes, mas, a outros enfoques teóricos que igualmente nos possibilitam compreender o início de carreira. Assim, primamos neste estudo especialmente por trabalhos disponíveis nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) do ano de 2015.

Referindo-se aos ciclos que se estabelecem na vida dos docentes, os escritos de Huberman (2002), Nóvoa (2002) e Marchesi (2008) apontam para fases bem definidas e lineares da trajetória dos professores. Segundo os autores, essas fases vão desde a entrada na profissão até a última etapa, classificada pelo desinvestimento ou falta de comprometimento com a profissão. A seguir apresentamos tais fases considerando os escritos dos autores.

A primeira fase é marcada pela entrada na profissão, coexistindo dois estágios: de sobrevivência e de descobertas. Embora não haja um consenso sobre a duração cronológica dessa fase, a literatura disponível aponta em média para os quatro primeiros anos que sucedem da entrada na profissão (SOUZA, 2009; HUBERMAN, 2002; NÓVOA, 2002 e MARCHESI, 2008).

Segundo Nóvoa (2002), a sobrevivência caracteriza-se pelo choque com o real, ou seja, diz respeito aos confrontos iniciais nos quais o sujeito está atuando. Nesse sentido, o autor elabora que: “[...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a

dificuldade de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos [...]” (idem, p. 39), em síntese, o autor fala de um “choque de realidade”, situados principalmente na atividade docente.

Já Souza (2009) acredita que o professor iniciante precisa de apoio, principalmente dos professores mais experientes para gerir esse choque inicial, pois o mesmo, sem ter com quem compartilhar suas dúvidas acaba ancorando suas práticas à vivências passadas “o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em sua atividade docente” (idem, p. 37).

Vieenman (1984), Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008), apontam para outro fator importante do início da carreira docente – a mudança da postura – isto é, o professor passa de uma postura mais democrática para uma postura eminentemente autoritária, com o decorrer dos anos.

A segunda fase, chamada de estabilização, trata-se de uma “etapa de tranquilidade e de iniciativas profissionais” (MARCHESI, 2008, p. 36), situada na primeira década da vida profissional. O professor nessa etapa da vida profissional se sente mais seguro, acredita mais na sua atuação docente e nas ações desenvolvidas na escola, pois, já conhece uma variedade de métodos e é reconhecido pela comunidade escolar (HUBERMAN, 1992; NÓVOA, 1992 e MARCHESI, 2008). Para Nóvoa (1992), essa fase se inicia quando o professor reconhece a si mesmo, ao mesmo tempo que obtém o reconhecimento dos demais colegas por meio das ações por ele desenvolvidas.

A terceira fase é chamada de diversificação. Nóvoa (1992), alerta para o fato de que nessa fase os percursos individuais se diferenciam, segundo o autor, “as pessoas se lançam então numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc” (p. 41). Entretanto, o autor destaca que há ainda respostas muito parecidas no que se refere ao modo de sentir a docência nessa fase.

Os autores acrescentam que este momento da profissão gera nos professores uma espécie de “momento avaliativo da vida profissional”, ou seja, é nessa fase que os professores fazem um balanço profissional (HUBERMAN, 1992; NÓVOA, 1992 e MARCHESI, 2008). A literatura estudada aponta que

este momento ocorre entre os 35 e 50 anos de idade, ou entre os 15 e os 25 anos de atividade docente.

A chamada fase de serenidade é marcada pelo sentimento de tranquilidade, na qual os professores enxergam de forma positiva o seu domínio sobre os conteúdos, sua didática, isto é, se apresentam mais seguros em relação à avaliação dos outros sobre o seu trabalho. Este momento da vida do professor ocorre entre os 45 – 55 anos de idade.

A penúltima fase corresponde ao conservadorismo e às lamentações, pois, os professores, ao olharem no espelho da história comparam o passado ao presente, deste modo, “encontram lá aspectos mais positivos do que na situação atual” (MARCHESI, 2008, p. 37). Nessa conjuntura, Nóvoa (1992, p. 39) ao buscar ligações a partir dos estudos de diversas teorias da psicologia clássica, afirma: “há a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firmes a inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança óptica geral face ao futuro”. O autor, deste modo, afirma que com o passar do tempo o professor declina, mostrando-se diferente tanto no que se refere ao seu comportamento, quanto à sua atividade docente.

A fase do desinvestimento ou a falta de comprometimento, como afirmam os autores, é marcada pelo distanciamento do professor das atividades desenvolvidas na escola. Esse processo denominado “fim da carreira docente”, segundo os estudos, possibilita aos professores dedicarem mais tempo a si mesmos, desprendendo-se das atividades docentes.

Nóvoa (1992), no entanto, ainda nos mostra um dado novo ao fazer uma análise sobre uma pesquisa na qual dedicava-se a estudar docentes que não puderam chegar tão longe no que se refere à suas ambições, isto é, atingir suas perspectivas de futuro, o autor reflete de maneira pontual sobre as dificuldades enfrentadas no percurso da carreira docente. O autor acrescenta aos seus pensamentos a seguinte metáfora de Candide “As pessoas fogem dos horrores da vida social para cultivar o seu jardim”. Deste modo, reafirma que o professor no desequilíbrio gerado pelas dúvidas gestadas no processo de constituição da idade docente, prefere abandonar a carreira a procurar modos de superação.

Seria esse um aspecto importante para refletirmos sobre o início da carreira docente, diferente das perspectivas que a naturalizam. Ou seja, o processo de iniciação à docência deve considerar os percursos gestados historicamente pelo sujeito. Deste modo, a entrada no campo profissional não deve ser compreendida como algo exterior ao professor.

Pensem então o início da carreira docente como um jardim de plantações diversas, cultivado tanto pelo sujeito, como por outros sujeitos que socialmente constroem sentidos e significados no movimento da profissão docente.

Com o intuito de retomar o foco do nosso estudo, nos debruçaremos sobre alguns aspectos sobre o início da carreira docente. Os autores aqui estudados, afirmam que este momento é caracterizado por rupturas significativas, as quais se configuram em descobertas. Essas descobertas “traduzem o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, seu programa), por se sentir colega em um determinado corpo profissional” (Nóvoa, 1992, p. 39).

Esses elementos também são trazidos no estudo de Nono e Mizukami (2015), nele as autoras afirmam que

“o início na carreira representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão” (NONO e MIZUKAMI, 2005, p. 02).

Os escritos de Huberman (1992); Nóvoa (1992); Marchesi (2008) e Souza (2009) sinalizam para contradições existentes nos primeiros anos de docência, isto é, o professor iniciante não consegue enxergar a aplicação teórica, talvez advindos da sua inexperiência com o ambiente que o cerca, assim, o fato de ser ele agora responsável por uma sala de aula ao mesmo instante em que necessita desempenhar seu papel frente aos outros colegas, pode exercer no professor desmotivações.

Marchesi (2008), sugere que os docentes principiantes vivenciam o início da carreira com ilusão, pois partem de cenários utópicos, isto indica que o professor iniciante é distante da realidade educacional, uma vez que não consegue pensá-la de modo concreto. Concordando com o autor, Nono e Mizukami (2015) apontam para esse período como “marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho” (p. 2 - 3). Ainda, na tentativa de trazer uma possível explicação para essa situação, Duarte (2015, p. 04), diz que o professor encontra novos desafios nesse momento da profissão, “podendo perceber um distanciamento entre o idealizado durante a formação inicial e a realidade encontrada na sala de aula e na própria escola, o que coloca em xeque seus conhecimentos”.

Entretanto, Cunha (2012) alerta para os descontentamentos gerados no início da carreira docente. A autora pondera que, embora estudos apresentem uma postura mais serena do professor em seus primeiros anos de docência, uma condição não é consequência da outra, pois:

Os novos e muitas vezes jovens professores passaram a ser recrutados para os postos que os demais não mais queiram, em escolas de difícil acesso, atendendo as classes populares e esquecidas pelas políticas públicas. Encontravam as realidades mais adversas e com pouco estímulo e estrutura para o seu enfrentamento (CUNHA, 2012, p. 03).

Deste modo, até então, nos parece um consenso entre os autores aqui apresentados que o início de carreira é um momento marcado por rupturas, os quais são decisivos no que se refere ao modo como os professores irão ou não perseverar na carreira docente.

Entendemos que o desenho das fases da carreira docente proposta por Huberman (1992) e explorada por Nóvoa (1992) e Marchesi (2008) num primeiro momento causam estranheza, pois propõe um desenvolvimento que acontece de forma linear na profissão. É claro que os autores consideram as particularidades, entretanto, percebe-se que há uma naturalização no ciclo da vida profissional, afirmando-a de modo cristalizado.

Pensamos desse modo, que refletir sobre os percursos da vida do professor, considerando, principalmente, a dialética objetividade/subjetividade, é uma tarefa necessária nesse estudo, especialmente pelo referencial teórico e metodológico aqui adotado. Assim sendo, ao Consideramos que o sujeito “é ao mesmo tempo único e singular, mas também social e histórico” (AGUIAR, 2006, p. 12).

Diante das complexidades das relações vividas, pode-se dizer que o professor se constitui no próprio movimento da realidade, assim, devemos considerar que os processos formativos estão dialeticamente relacionados com os processos sociais os quais são determinantes no que se refere à constituição do professor.

De todo modo, a constituição do sujeito professor passa pela “compreensão da relação que o indivíduo estabelece com o trabalho e como nessa relação ele se constitui como ser social, ou seja, constitui a sua individualidade” (DUARTE, 2015, p. 04). É, portanto, a partir das relações com o mundo do trabalho, com o mundo social e o mundo individual que o homem se constitui e se transforma.

Outro fator importante, o qual devemos considerar, é apresentado por Soares (2011, p. 18) o qual diz respeito às relações construídas mutuamente por professores e alunos, segundo o autor é “no espaço da sala de aula que pulsa a vida da escola e por extensão, das pessoas que nela atuam”. Dessa forma, é no espaço da sala de aula (seja qual for ela) que os processos de transmissão e apropriação acontecem, e por consequência, também o processo de constituição do professor.

Portanto, pensar o professor, especificamente o iniciante, é questionar os elementos determinantes no processo formativo. Compreender que o professor é constituído no movimento da realidade, ao mesmo instante que é dela constituinte (SOARES, 2006). Desse modo, neste estudo, consideramos o professor como sujeito historicamente constituído. É também nessa perspectiva que compreendemos a iniciação à docência, isto é, (considerando-a) não um fenômeno naturalmente mediado pelo medo, mas um processo em movimento, cujos desafios vividos pelo professor nessa fase devem ser analisados como

fenômenos históricos que constituem a dimensão subjetiva da carreira profissional docente.

## CAPÍTULO DOIS – NAVEGANDO: A ABORDAGEM TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, nossos escritos estão centrados em pensar o percurso teórico no qual nossa investigação está imbrincada. Isto é, nossa proposição inicial é explicar o movimento da pesquisa, considerando como foco principal os estudos acerca da constituição do sujeito professor alicerçado nos pressupostos teóricos da abordagem Sócio-Histórica.

Esta abordagem, no entanto, se distingue dos postulados pela Psicologia Tradicional a qual compreende a “realidade social, econômica e cultural como algo exterior ao Homem, estranho ao mundo psicológico, que aparece como algo que o impede, o anula ou o desvirtua” (BOCK, 2007, p. 24). A autora ainda acrescenta que o desenvolvimento da Psicologia Tradicional esteve atrelado aos interesses das elites dominantes, e que, quando atingiu outras camadas esteve a serviço do controle, deste modo:

A Psicologia “Tradicional” se desenvolveu e se fundamentou em concepções universalizantes e naturalizantes da subjetividade. Ideias que pensavam o homem e seu mundo psíquico de forma a entendê-lo como um ser natural, dotado de capacidades e características da espécie e que, inserido em um meio adequado, poderia ter seu desenvolvimento. Um homem que é responsável pelo seu desenvolvimento e pelo seu sucesso ou fracasso. O esforço de cada um era a garantia do desenvolvimento adequado (BOCK, 2004, p. 02).

A princípio, é essencial entendermos que a perspectiva Sócio-Histórica se apresenta como uma perspectiva crítica, isto é, esta abordagem nos possibilita compreender que indivíduo e sociedade vivem numa relação dialética, na qual, um não anula nem se dilui no outro. No entanto, este pensamento não está relacionado “apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos” (BOCK, 2007, p. 17). É importante destacar ainda que esta abordagem fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético, tanto no que se refere à filosofia, quanto a teoria e método (BOCK, 2007), deste modo:

Concebe o homem é compreendido como ativo, social e histórico, a sociedade como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia (idem, 2007, p. 17-18).

Nesse movimento, o qual se propõe entender a relação concreta do homem com o social, de modo que um contém o outro, compreendemos que “o mundo social e o mundo psicológico caminham juntos em seu movimento” (BOCK, 2007, p. 25).

Assim, neste capítulo, nossos escritos versam em tecer considerações e reflexões sobre o processo de constituição do sujeito tendo como base a concepção de homem elaborada pelos estudos sócio-históricos. Num segundo momento, revelamos as categorias fundamentais adotadas para análise e discussão teórico-metodológica neste estudo, a saber: Historicidade, Atividade, Mediação e Significações.

Ainda, é preciso evidenciar que os caminhos que orientaram esta pesquisa consideram o processo de transmissão e apropriação da cultura como fatores determinantes na constituição do sujeito. Deste modo, segundo Soares (2011, p. 24), “não há história sem apropriação/transmissão do legado cultural produzido pelas diversas gerações em diferentes tempos e espaços”.

A partir destas constatações, nos inspiramos nos escritos de Gonçalves e Furtado (2016), no intuito de entendermos a subjetividade, ou seja, aquilo que é próprio do sujeito, como objeto de investigação. Os autores, nesta perspectiva, elaboram que ao longo do processo de desenvolvimento da Psicologia pode-se identificar pelos menos duas concepções de subjetividade, uma liberal e outra histórica. Na concepção liberal, podemos dizer que o sujeito é entendido como “racional, possuidor de consciência e livre-arbítrio; é natural, em função da presença, autonomia e universalidade da razão; e é individual,

ou seja, a individualidade é o modo de ser do homem racional” (GONÇALVES e FURTADO, 2016, p. 32-33). Ao que afirmam os autores, as implicações para essa concepção de subjetividade, grosso modo, caracterizam-se pela naturalização do sujeito.

Noutra vertente, a noção de subjetividade histórica nos fornece elementos necessários para pensar o sujeito em movimento, ou seja, além de racional, ele é:

[...] ativo, pois, se constitui no trabalho que transforma a natureza e o próprio homem; social, porque a realização do trabalho é necessariamente social e nesse processo é que ele se torna indivíduo, e histórico, pois nada que pertence ao homem, desde suas produções até seus atributos, características, o físico e o simbólico, nada pode ser considerado à parte da ação social, entendida como *práxis* (GONÇALVES e FURTADO, 2016, p. 33, grifo dos autores).

Assim sendo, no intuito de avançar, entendemos que subjetividade é a síntese do registro de significação das experiências do homem sobre a realidade vivida, constituindo, assim, o seu modo de pensar, sentir e agir. Visto isso, Bock (2007, p. 26), elabora que, falar de subjetividade na Psicologia Sócio-Histórica:

É falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem.

Podemos dizer que a subjetividade não nasce a priori, mas, na relação dialética com a realidade objetiva, deste modo, Bock (2007b, p. 67) afirma que a subjetividade “se constitui na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundirem”. Com isso, González Rey (2003, p. 36-37) acrescenta, afirmando que:

a subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento.

Para entendermos a constatação feita por González Rey (2003), devemos primeiramente compreender que “a subjetividade não pode ser definida, portanto, como uma organização intrafuncional, determinada pelo próprio indivíduo” (SOARES, 2011, p. 56), pois, sua compreensão atravessa as produções construídas historicamente no movimento da realidade, ou seja, “ela é uma organização sistêmica em movimento, que atravessa crises, que se renova e, assim, constitui-se a partir das mudanças nos espaços sociais, interfuncionais, nos quais o indivíduo atua” (idem, p. 56).

Assim, fundamentamos nossa ideia de homem e subjetividade não em uma perspectiva metafísica, que a concebe “como algo súbito, algo que surge no homem, ou melhor, algo que já estava lá, em estado embrionário, e que se atualiza com o amadurecimento humano” (BOCK, 2007b, p. 67), mas na compreensão de que se trata de um processo histórico e cultural que se constitui na relação com a objetividade.

## **2.1 Ancorando-se – A compreensão de sujeito numa abordagem Sócio-Histórica**

Como vimos, o homem se constitui historicamente pela transmissão e apropriação da cultura. No entanto, nesta seção, nos debruçaremos na tentativa de compreender com maior profundidade possível a concepção de homem no que se refere à abordagem Sócio-Histórica.

Inicialmente, é importante diferenciar a espécie humana do restante das espécies, isso em razão da sua capacidade de pensar, sentir, agir, transmitir e transformar a realidade. Deste modo, Leontiev (2004), ao explicar o

mundo percebido pelo animal, revela que esses seres são limitados às relações instintivas com o objeto, assim, “quando o homem entra em relação com outra coisa, ele distingue, por um lado, o objeto objetivo da sua relação, por outro a própria relação” (LEONTIEV, 2004, p. 69). Podemos dizer que a espécie humana atribui sentidos e significados no movimento de apropriação da realidade objetiva.

Entendemos que a capacidade de transformar a natureza dá ao homem a possibilidade de criar instrumentos. Leontiev (2004, p. 88) classifica o instrumento como “um objeto com o qual se realiza uma situação de trabalho, operações de trabalho”, isto é, o instrumento é um meio que facilita o trabalho, no qual o homem se apropria desse objeto e concede a ele uma ou inúmeras utilidades. Entretanto, é importante lembrar que o instrumento não é apenas um objeto de propriedades físicas determinadas, mas também um objeto social, pois, é criado e utilizado pelo homem, podendo ganhar diversas utilidades, as quais são dependentes do tempo e do espaço no qual o sujeito atua.

O ser humano, deste modo, destaca-se das outras espécies animais, principalmente por sua capacidade de intervir na natureza modificando-a. Segundo Leontiev (2004), esta capacidade é regulada pelo trabalho, isto é, o trabalho criou o próprio homem e a própria consciência humana. Deste modo, Aguiar (2007, p. 96) nos explica de forma detalhada, que:

A humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura, nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram na cultura, nas relações sociais, nos outros, nas formas de vida, no meio, que é um meio humano, porque é construído pela atividade humana, pelo trabalho.

A autora nos fornece pistas para pensar o desenvolvimento do homem enquanto sujeito, para isso, o homem dispõe como força motriz a sua capacidade de atuação nos processos humanos, ou seja, a capacidade de transmitir e se apropriar da cultura.

Nesta perspectiva, a explicação feita por Lima (2013, p. 21) nos ajuda a incorporar elementos no que se refere ao desenvolvimento do sujeito, pois, segundo a autora:

O ser humano pertence a uma espécie animal e, assim como os outros animais, ele possui uma estrutura biológica, mas apresenta particularidades e essas são produções de sua história evolutiva. Inicialmente, a evolução humana é determinada apenas pela dimensão biológica, o homem se modifica fisicamente para se adaptar ao mundo objetivo [...]. Em seguida, o homem passa a desenvolver uma vida social, superando a dimensão mencionada anteriormente. O ser humano torna-se consciente e produz seus próprios instrumentos de trabalho e faz de sua atividade objeto de sua própria análise.

Com base no exposto é possível inferir que o homem se desenvolve a partir das necessidades que o mobilizam, isto é, que o levam a agir sobre a realidade. Assim, atuando na realidade, o sujeito passa a constituir novas faculdades/capacidades que vão diferenciando-o cada vez mais dos animais. Estas faculdades/capacidades se constituem, portanto, por meio do trabalho, uma atividade eminentemente humana, “um processo que liga o homem à natureza, o processo do homem sobre a natureza” (LEONTIEV, 2004, p. 80), assim sendo, é pelo trabalho que o homem promove sua existência.

Gonçalves (2007, p. 38), fornece elementos que nos permitem avançar na compreensão de sujeito, a autora nos mostra que “a modernidade afirmou o sujeito de forma contraditória. Afirmou-o como individual, racional e natural. E afirmou-o como social, ativo e histórico”. Deste modo, pensamos o homem no transcorrer destes escritos como social e histórico, pois, encontramos nos pressupostos teóricos elaborados pelo materialismo histórico e dialético a constatação de que “o homem só é indivíduo, ou melhor, só se constitui indivíduo porque é social e histórico” (idem, 2007, p. 44). Portanto, partindo deste princípio, entendemos que a compreensão da relação do homem com a realidade objetiva é basilar no que se refere a pensar a sua condição de sujeito.

Pensar o sujeito a partir de uma compreensão histórico-dialética, na qual tem como cerne a relação do indivíduo com a realidade objetiva, ou seja, analisar principalmente o modo como vive e atua, tem possibilitado, de maneira intensa, apreender o modo como a subjetividade vai se constituindo em cada homem (SOARES e AGUIAR, 2011). Isto é, através desse olhar é possível compreender o sujeito no movimento da realidade da qual constitui e é constituinte.

Portanto, ao estudar o sujeito, nossos esforços concentraram-se, necessariamente, na compreensão das contradições, das condições objetivas e subjetivas e do processo de constituição que é sempre histórico e social, ou seja, cujo sujeito “singulariza a partir das experiências historicamente determinadas” (GONÇALVES e FURTADO, 2016, p. 35).

Assim sendo, no empenho de apreender as significações produzidas pelo sujeito no movimento da realidade, vamos ao encontro de algumas categorias de análise, as quais julgamos essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Aguiar (2007, p. 95-96), nos ajuda a compreender a noção de categoria, ao tecer as seguintes considerações:

As categorias se apresentam então como aspectos do fenômeno, constituídos a partir do estudo do processo, do movimento, da gênese deste último. As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade. Explicando melhor: temos no início de nosso estudo um fato empírico, que está ao alcance de nossos sentidos. No entanto, os fatos empíricos não podem ser tomados como o fim de nosso estudo, pois assim ficaríamos no nível das aparências. É preciso ir adiante a conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico.

A partir desta compreensão, apresentaremos as categorias fundamentais para esta pesquisa, as quais nos ajudaram a compreender o sujeito em movimento.

### 2.1.1 Historicidade

Ao pensarmos em uma realidade em movimento, abrimos espaço para compreender o homem a partir de uma perspectiva sócio-histórica, isto significa olhar para o sujeito e perceber que o seu processo de constituição é social e histórico. Esta constatação nos permite romper com a naturalização dos processos, isto é, com a ideia de que o homem é um ser estático e o seu desenvolvimento acontece de forma linear (SOARES, 2011).

A historicidade, no entanto, é uma categoria que nos direcionará para o estudo do homem em seu processo de humanização, ou seja, compreendendo que “o sujeito, ao longo de sua vida, estabelece relações sociais e culturais e, assim, seu processo de humanização se intensifica, através das relações que estabelece com os outros em espaços diversificados do cotidiano” (BARBOSA, 2011, p. 27). Deste modo, essa categoria não trata-se apenas de lançar um olhar sobre o passado do homem, mas vê-lo a partir da relação entre passado, presente e porvir, considerando, sobretudo, o processo histórico produzido na sua relação com o social.

Esta categoria ainda permite nos debruçarmos sobre um sujeito que “se constitui historicamente enquanto homem, por meio da transformação da natureza, em sociedade, para produção de sua existência” (GONÇALVES, 2007, p. 39). Deste modo, podemos dizer que a historicidade é um movimento dialético, no qual o homem se constitui como um agente transformador da natureza transformando-a em sociedade, ao mesmo instante que é por ela transformado.

Diante disso, podemos inferir que, para compreender o processo de constituição do sujeito, necessitamos analisar toda a sua historicidade. A categoria Historicidade nos permite analisar o modo como o homem se apropriou da cultura, bem como a sua relação com o social. Ou seja, o sujeito não se realiza individualmente, mas no seu processo de desenvolvimento na sociedade.

No nosso caso, especificamente, a Historicidade nos ajudará a entender o processo de constituição do professor ainda no início de carreira,

permitindo-nos ir muito além da formação profissional, dos saberes da prática e das experiências vividas apenas nesse período de atuação, pois, consideraremos o meio, as formas e as condições nas quais o professor esteve e está se desenvolvendo.

Tais considerações são fundamentais na percepção do processo de iniciação à docência, entendendo-o como uma fase carregada por experiências humanas. Gonçalves (2007, p. 38), explica a experiência humana como sendo “toda atividade realizada socialmente pelos homens, como forma de atender as suas necessidades, produzindo, dessa forma, sua própria existência”.

Essas experiências estão relacionadas com o que é produzido historicamente pela humanidade, ou seja, esta abertura, no entanto, é possibilitada através do trabalho e da atividade, processos que permitem com que o homem transforme o meio natural em um meio sócio-histórico.

Salientamos que nossa proposição não busca limitar a visão do homem num ângulo objetivista e nem subjetivista, ao contrário, compreendemos as mediações sociais e históricas como constituintes do ser humano (AGUIAR, 2006), ou seja, ao apontar para um caminho de transformações do homem - do natural em social - não queremos separá-lo das suas condições biológicas e hereditárias, mas estabelecer uma relação dialética entre elas (AGUIAR, 2006; BOCK, 2007; FREIRE, 2011 e SOARES, 2011).

### **2.1.2 Atividade**

Na tentativa de avançarmos na compreensão da relação do homem com o social, propomos o estudo da categoria atividade, “haja vista ser na atividade que o homem se constitui e constitui o mundo” (BARBOSA, 2011, p. 26). Deste modo, como já adiantamos quando apresentamos os estudos de Leontiev, vimos que através do trabalho o homem transforma a natureza, e que, por isso, diferencia-se dos seres de outras espécies. O autor institui o trabalho como uma atividade eminentemente humana, ou seja, uma atividade tanto criadora, como produtiva, pois, o homem vai além da simples adaptação

à natureza, transformando-a em função das suas necessidades, mas, ao mesmo tempo, transformando a si próprio (CERICATO, 2010).

Nessa perspectiva, Aguiar (2007, p. 98) afirma que, o “homem transforma a natureza com sua atividade por meio dos instrumentos, e assim, transforma-se a si próprio”, isto é, a atividade é um processo que não só demanda transformação externa, ou seja, da natureza e da sociedade, mas também, do sujeito enquanto indivíduo que transforma e realiza a atividade. Com o intuito de esclarecer esse processo, pensamos que:

[O homem] se forma em uma relação dialética com a realidade social, sem que, no entanto, sua constituição no plano individual se dê como mera transposição plano social/plano individual, mas como resultado de um processo de configuração, em que indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si. Logo, o plano individual não constitui uma mera transposição do social; o movimento de apropriação envolve a atividade do sujeito, contém a possibilidade do novo, da criação (AGUIAR, 2007, p. 98, parêntese nosso).

Fomentando essa discussão, Aguiar e Ozella (2006, p. 224) acrescentam que, o homem é “constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões - a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção”. Ao mesmo passo, esse homem, fruto do social “expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos”.

Com isso, é possível afirmar que o homem mantém com o social uma relação de inclusão e exclusão, isto é, incluem-se, porque em todas as suas ações há sempre uma colaboração anônima, excluem-se pela diferenciação, pelas individualidades de cada sujeito (AGUIAR e OZELLA, 2006). Portanto, com base nos escritos, pode-se inferir que indivíduo e sociedade vivem numa relação na qual um constitui o outro sem se diluírem e sem perderem sua singularidade.

Assim, é possível compreender a atividade como um processo movido pela necessidade humana, como bem explica Cericato (2010, p. 91), ao dizer

que a atividade pressupõe uma “necessidade gerada nas e pelas relações sociais, que pode ser configurada de modo material ou ideal. A necessidade por sua vez, vincula-se a um motivo, cuja função é orientar a atividade. Não há, portanto atividade sem motivo”.

A categoria Atividade é central na Psicologia Sócio-Histórica, pois, procura compreender o papel ativo do sujeito sobre a realidade constituindo suas motivações, e nos permite apreender a realidade em movimento. Assim sendo, é possível compreender que a atividade se processa no sujeito por meio de “mediações e intencionalidade, sendo realizada coletivamente através dos conhecimentos construídos historicamente e transmitidos às gerações futuras, nos mais diversos espaços sociais e culturais” (BARBOSA, 2011, p. 27).

Sabendo da importância dessa categoria, é salutar lembrar que as atividades humanas são muitas, e, por isso, é necessário focar naquela em que está alicerçado o nosso estudo: Na atividade docente e as mediações que configuram o processo de constituição do professor. Dessa forma, concordamos com Aguiar (2012, p. 62) sobre a necessidade de “ver e compreender o trabalho do professor como possibilidade de transformação do próprio docente e do aluno”.

Esse entendimento inicial nos permite refletir sobre o processo constate e permanente de formação vivenciado no movimento do processo educacional. Assim sendo, Aguiar (2012, p. 62) compreende que na atividade do professor existe a “possibilidade de que, mesmo sob determinadas condições objetivas e subjetivas, muitas vezes bastante adversas, mudanças podem ocorrer”. Isto é, a atividade docente não está à parte, não é um processo deslocado, mas sim um processo que acontece no movimento da vida, não havendo um começo e um fim em si mesma.

Nesta perspectiva, Soares (2011) alerta que a atividade docente não é uma atividade qualquer, mas uma atividade de trabalho, isto é, uma atividade que sintetiza sonhos, ideologias, estratégias de ação e, sobretudo, uma dimensão histórico-subjetiva do sujeito. É certo que a atividade docente institui complexidade, pois possui inúmeros modos de ser e agir, entretanto, todos

esses aspectos são basilares no que se refere ao processo de constituição do professor.

Então, é a partir desse olhar que direcionamos nossas reflexões para a atividade docente para além de um fazer prático, ou seja, pensamos que a atividade do professor não está condicionada apenas na atividade de ensino-aprendizagem, considerada como meio e fim da educação. Mas, consideramos a atividade que autoriza o professor a transformar a realidade “num processo dialético de criação e recriação de ferramentas, instrumentos que possibilitaram a sua relação com outros sujeitos” (BARBOSA, 2011, p. 28).

### **2.1.3 Mediação**

É consensual entre os estudos que se apoiam nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica que a interação do homem com o meio não se dá de forma direta e imediata (SOARES, 2006, 2011; AGUIAR, 2012; AGUIAR e OZELLA, 2006 e CERICATO, 2010), mas, constitui-se através das mediações, ou seja, é uma relação mediada.

Nesta relação mediada, homem e mundo estão contidos um no outro, não se limitando a reflexos um do outro (Aguiar et all, 2009). Isto é, o sujeito não se constitui de forma isolada, mas numa relação de mediação com o mundo, ou seja, “a relação homem-sociedade será sempre permeada por vários tipos de mediações constitutivas do ser humano, estando implicadas numa relação dialética” (BARBOSA, 2011, p. 36). Assim, o que fica entre o homem e o mundo não é, portanto, o objeto em si, mas o significado constituído de modo particular e universal sobre o referido objeto.

Esse processo nos autoriza pensar em elementos que, mesmo diferentes, se constituem mutuamente, ou seja, um permite a existência do outro (AGUIAR e OZELLA, 2006). Deste modo, o uso da categoria Mediação:

Permite romper as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, assim como afastar-nos das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem

fundada na existência de uma essência metafísica. Por outro lado, possibilita-nos uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto, não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações (idem, p. 225).

Consequentemente o processo de mediação acontece por meio de elementos contraditórios, entretanto, não excludentes, ou seja, qualquer que seja a função, um só se constitui na relação com o outro. Sintetizando este pensamento, podemos dizer que a mediação “é um mecanismo que articula elementos contraditórios constituindo-os como unidade” (SOARES, 2011, p. 35).

A mediação, como afirma Cericato (2010), não é um conceito, mas um processo, não é um ato de alguém ou alguma coisa, isto é, ela é a própria relação estabelecida entre os sujeitos, por meio de instrumentos e signos. Nessa visão, as mediações não “nascem” apenas da relação dos seres humanos uns com os outros, mas também através de instrumentos e signos.

Segundo Soares (2006), a mediação se constitui pela criação de instrumentos físicos e simbólicos, contudo, esses instrumentos só adquirem status de “instrumentos mediadores” se assumirem significado de atividade social, ou seja, “é através desses instrumentos de mediação que o homem se apropria da história, transforma a natureza, transforma a si mesmo e se constitui culturalmente como humano” (SOARES, 2006, p. 40). Desta maneira, as mediações não acontecem apenas através de instrumentos físicos, mas também através de instrumentos simbólicos, como é o caso dos signos.

A mediação é uma das principais categorias para que possamos compreender a constituição do sujeito, considerando o movimento da realidade, sobretudo suas constantes interações e rupturas com o meio em que atua e transforma.

#### **2.1.4 Sentidos e Significados**

Os sentidos e significados, também representam uma categoria central no debate a que se propõe a psicologia sócio-histórica, pois, são tomadas

como aquilo que mais revela o sujeito (AGUIAR et all, 2009 e CERICATO, 2010). Essa categoria permite-nos aberturas “para se compreender o indivíduo como sujeito, como ser ativo que se relaciona com o mundo que é significado pelas mediações simbólicas e afetivas” (SOARES, 2006, p. 52).

Os sentidos e significados estão presentes um no outro numa relação dialética, e jamais poderão ser apreendidos de forma separada, entretanto, os dois possuem diferenças fundamentais, como bem afirma Vigotski (2001, p. 465): “o significado é apenas uma das zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata”. Somando aos estudos de Vigotski, Aguiar e colaboradores (2009, p. 61) nos lembram que “os significados são produções históricas, sociais, relativamente estáveis, e, por serem compartilhados, são eles que permitem a comunicação entre homens, além de serem fundamentais para a constituição do psiquismo”.

Na tentativa de estabelecer diferenças entre os sentidos e os significados, Cericato (2010) explica que, os significados se referem ao campo semântico da palavra, pois é uma zona mais estabilizada. Desse modo, podemos dizer que significado e generalização da palavra são sinônimos, pois, “toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como fenômeno de pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 398). Entretanto, o significado, embora esteja presente em uma zona mais estável, não pode deixar de se desenvolver e sofrer modificações (idem, 2001).

Vigotski (2001, p. 398) afirma que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior”. Diante desta afirmação, é possível compreender que os significados são as zonas mais amplas do sentido. Aguiar et all (2009, p. 63) nos explicam a conversão dos significados para os sentidos:

No processo humano, os significados sociais são compartilhados, mais estáveis, mediadores do processo de comunicação e, por que não, do próprio processo de

humanização, são transformados/convertidos em sentidos, num processo subjetivo, que contém – como elemento essencial – a realidade objetiva. No entanto, não podemos quebrar a dialética ali contida e cairmos numa análise que apreenda a realidade como relações causa efeito. Assim, é fundamental explicitarmos que os significados sociais, que serão internalizados e transformados em sentidos, só existem enquanto tal porque os homens, na sua atividade no mundo social e histórico, os constituíram e os constituem permanentemente.

Desse modo, sentidos e significados são constituídos pelos homens em seu processo histórico, por isso, são mutáveis. Vigotski (2001, p. 465) esclarece, também, as diferenças entre sentidos e significados. Segundo o autor “o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”, pois, são múltiplos e particulares. Já o significado é uma dessas “zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata”.

Na mesma perspectiva, Aguiar e Ozella (2006) apontam que “os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”. Essas zonas de estabilidade variadas, os sentidos, são produzidos pelos sujeitos e divergem conforme suas interações com o meio “incluindo-se aí toda a história de vivência do sujeito, que é sempre mediada por teses, antíteses, conflitos, até se constituírem como sínteses” (SOARES, 2011, p. 108).

Para Vigotski (2001), o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa e instável. Portanto, dado esse modo dialético, Soares (2011, p. 108) afirma:

a palavra não é, portanto, apenas constituída de sentidos ou significados, mas desse duplo caráter. Assim sendo, a palavra, que é o ponto de partida nas nossas análises, é também o ponto de chegada. Isso, contudo, não quer dizer que um tenha equivalência ao outro, pois os sentidos (ponto de chegada) são mais profundos que os significados (ponto de partida).

Essa afirmação vai ao encontro dos pensamentos de Vigotski (2001, p. 465), o qual afirma “o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido”. Assim, os sentidos não são respostas fáceis, prontas, imediatas, pois carregam consigo a totalidade do sujeito, sua dimensão histórica, e a sua condição vital (AGUIAR et all, 2009). Portanto, para nós, falarmos de sentidos é falar de “subjetividade, da dialética afeto/cognição, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo” (idem, 2009, p. 65).

Dessa forma, entendemos que é necessário sair do ponto de partida (os significados) em busca da apreensão dos sentidos, como bem nos ensina Soares (2011, p. 108-109), ao se referir ao movimento progressivo-regressivo:

o ponto de partida é o concreto caótico, cuja aparência não consegue revelar a totalidade de suas propriedades, sendo necessário, para isso, apreender as determinações que o constituem. E regressivo porque, depois de apreendidas as determinações constitutivas do objeto, retorna-se ao ponto de partida, que agora é ponto de chegada, só que não mais caótico, e sim translúcido. Trata-se do concreto como síntese do real.

Sendo assim, nossa preocupação é ir ao encontro de procedimentos de análise e produção dos dados que nos assegure apreender as zonas mais estáveis, bem como as zonas instáveis, do pensamento. Esses procedimentos serão discutidos na próxima seção.

## CAPÍTULO TRÊS - CONVERSANDO: A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Conversar, para nós, configura-se num processo além do falar e ouvir. Entendemos que “para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala” (AGUIAR, 2007, p. 130). Deste modo, o pensamento não pode ser entendido como algo linear, fácil de ser compreendido, não se trata de algo pronto e acabado (AGUIAR, 2006).

Assim, o esforço neste estudo, concentrou-se na tentativa de sair do aparente e avançar para as zonas de sentido, implicando em apreender as significações constitutivas do sujeito. Para isso, esta seção preocupa-se em descrever e elaborar os instrumentos para o processo de obtenção das informações<sup>5</sup>, bem como refletir sobre suas possibilidades para a pesquisa.

Vigotski (2007) ao explicar a criação de um método baseado no materialismo histórico e dialético, afirma que:

o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência (p. 70).

O homem nesta perspectiva é compreendido a partir da sua vida ativa, o qual produz sua própria existência na e pela atividade. No processo da pesquisa, a qual tem como foco central a apreensão das significações

---

<sup>5</sup> Em nosso trabalho, estabelecemos a diferença entre “dados” e “informações”. Usamos como base os escritos de Sergio Luna (2009, p. 67). O autor diz que “informações tratadas resultam em dados, e o procedimento para isso é extremamente dependente do referencial teórico do pesquisador”. Isto posto, adotaremos esta diferença em nossos escritos, estabelecendo a diferença entre informações (fala empírica do sujeito – nível do significado) e dados (fala concreta do sujeito – nível do sentido). Contudo, nos manteremos fieis às palavras dos autores os quais referenciamos nas citações.

produzidas pelo sujeito, este olhar teórico e metodológico se tornou substancial. Pois, essa perspectiva nos “permite romper com dicotomias, com posições irreduzíveis, superar visões pautadas pela aparência, desvinculadas do todo” (BARBOSA, 2011, p. 52).

Aguiar e Ozella (2006), apontam para a necessidade da criação de um método que compreenda o homem “constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico”. Portanto, no que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos, nossa pesquisa se alicerçou na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica.

Apoiamos este estudo numa concepção de homem (a qual discutimos anteriormente) pautada na abordagem materialista dialética. Deste modo, para o desenvolvimento da nossa investigação, buscamos apoio nos três princípios metodológicos desta abordagem, os quais são bases nas análises das funções psicológicas superiores, ora apresentadas por Vigotski (2007).

O modelo pensado pelo autor propõe primeiro que a análise deve estar centrada nos processos e não em objetos, isto é, a análise deve focar não o produto, ou seja, o fim em si mesmo, mas, nas mediações constitutivas do ser humano, no seu processo histórico de transformações e mudanças.

O segundo princípio apresentado por Vigotski (2007), corresponde à explicação versus descrição do fenômeno estudado. Para o autor, é necessário ir ao encontro da essência, com isso, a análise deve ser explicativa (genótipo) e não mera descrição (fenótipo), pois “[a descrição] não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (idem, 2007, p. 71). Na tentativa de acentuar as diferenças, Vigotski (2007, p. 71), ao distinguir a análise fenotípica e genotípica, exemplifica: “Uma baleia, do ponto de vista de sua aparência externa, situa-se mais próxima dos peixes do que dos mamíferos; mas, quanto à sua natureza biológica está mais próxima de uma vaca ou de um veado do que de uma barracuda ou de um tubarão”. Por isso, acreditamos em um método comprometido não com a descrição nominal, mas com as determinações dinâmico-causais (VIGOTSKI, 2007).

O último princípio refere-se ao problema do "comportamento fossilizado", isto é, processos que esmaeceram ao longo do tempo, tornando-se automatizados devido a sua característica repetitiva. Para isso, o autor propõe que o meio para a superação desse "olhar" sobre a realidade seja a compreensão da gênese do problema. Assim, é necessário visualizar o presente iluminado à luz da história, isto é:

ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento, pois focalizar o processo de realização de uma tarefa pode levar à descoberta das estruturas internas de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (BARBOSA, 2011, p. 55).

Com base nestes pressupostos, compreendemos que é preciso se fundamentar em um método que busque apreender o sujeito e seus processos, ou seja, no movimento de transformação da realidade. Deste modo, o pesquisador deve estar atento aos processos constitutivos de dada realidade, sobretudo, disposto a revelar a sua essência. Por isso, acreditamos que os princípios elaborados por Vigotski, foram substanciais neste processo constante e dinâmico que se construiu esse estudo.

Ainda, propomos neste tópico três subdivisões: o primeiro tópico caracteriza-se pelo encontro com o aparente, isto é, os processos que possibilitaram o encontro com a professora colaboradora. O segundo, descreve os instrumentos que utilizaremos em busca da construção de informações. O último caracteriza-se pelo distanciamento do aparente rumo à essência, isto é, apreender os aspectos constitutivos do sujeito, para isso, propõe como referencial teórico e metodológico a análise a partir dos Núcleos de Significação.

### **3.1 Encontrando-os – Os sujeitos da pesquisa**

Investigar o início da carreira docente é uma tarefa complexa, mas que, ao mesmo instante, proporciona achados. (Então), com base numa revisão de

literatura a qual apresentamos anteriormente, constatou-se que a fase de iniciação à docência é associada, geralmente, à sentimentos de medo seguidos por descobertas. Entretanto, esses estudos referem-se à questões vividas na iniciação à docência como se fossem comportamentos já pré-estabelecidos, cristalizados, nos quais o sujeito estaria condicionado.

Desse modo, nos questionamos sobre as afetações, as relações do sujeito com o mundo social e como esses elementos se inter-relacionam no desenvolvimento neste período da vida do professor. Assim, entendemos que a iniciação à docência não pode ser compreendida como uma fase isolada da vida, mas como um período que se constitui no movimento da realidade, sendo sentida de forma particular por cada sujeito, e que, ao mesmo instante, é afetado pelos contextos sociais, políticos e econômicos que estão presentes objetivamente na realidade.

Refletindo sobre todos esses aspectos, é necessário retomarmos ao processo de formação inicial, olhando especificamente para as disciplinas, os estágios, congressos, grupos de estudos e pesquisa, dentre outras inúmeras possibilidades de viver os processos formativos enquanto graduando.

Como já havíamos visto, focamos nos programas de incentivo à formação do licenciando para o seu campo de atuação – a docência – logo, nos remetemos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, por acreditar que este se caracterizou como um campo frutífero para pensar e apreender as significações constituídas pelo nosso sujeito da pesquisa.

Percebendo isso, ressaltamos ainda a importância de ir ao encontro destes programas formativos, pois temos o intuito ainda de justificar a criação e permanência de políticas públicas voltadas à formação docente, visto a realidade educacional historicamente construída pela falta de recursos humanos e econômicos.

Retomando aos nossos critérios, que possibilitaram o encontro com nosso sujeito, optamos por pesquisar egressos do Pibid, especificamente egressos do curso de Educação Física, agora na condição de professores

efetivos do ensino básico. Para a escolha dos nossos sujeitos foram considerados os seguintes critérios: 1) Ter participado de algum Subprojeto Pibid do curso de Educação Física, por no mínimo um ano; 2) Ser professor efetivo do ensino básico, na rede pública; 3) Estar no máximo, no seu 4<sup>o</sup> (quarto)<sup>6</sup> ano de docência.

Estabelecido estes critérios, chegamos a quatro sujeitos, os quais tinham livre escolha em participar deste estudo. Durante o percurso, algumas decisões foram tomadas no intuito de focalizar naquele que nos fornecesse o maior número de elementos possíveis para se pensar a dimensão subjetiva da iniciação à docência. Assim chegamos à professora Íris, a qual conheceremos com mais intensidade nos escritos que seguem.

Inicialmente solicitamos a professora que nos contasse um pouco sobre a sua história de vida, para que então pudéssemos compreender o sujeito em sua historicidade. Deste modo, ao recorrer a esta proposta de compreender primeiro as situações vividas pelos sujeitos em sua historicidade, revelamos a necessidade de nos prendermos ao aparente ou aos aspectos práticos das experiências gestadas na sala de aula.

Com isso, nossa proposta buscou, a partir destes primeiros elementos encontrados nas histórias de vida, pontes para desencadear um processo de obtenção das informações, focando nos aspectos que constituíram sujeitos professores. Segundo González Rey (2005), descrever a sua trajetória de vida é um processo que conduzirá a pessoa estudada a campos significativos da experiência pessoal. Por isso, esse momento constitui-se numa fase de aproximação com a professora colaboradora.

O percurso metodológico ao qual nos propomos desenvolver envolve uma trama de emoções, e tem como cerne a reflexão constante do sujeito sobre o seu processo formativo e sua atividade. Assim, ao que afirmam Bock e Gonçalves (2009) “todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social. E que a vida social se constitui da

---

<sup>6</sup> Elegemos os quatro primeiros anos de docência, tomando por base os estudos de Huberman (1992); Nóvoa (1992) e Marchesi (2008), nos quais apontam em média para **esse período de tempo**, indicando-o como a fase do início da carreira docente.

materialidade das relações entre homens e entre os homens e a natureza, para a produção da sua existência” (p. 138). Entendemos que é necessário compreender os processos históricos os quais foram e são gestadas as experiências do sujeito.

### **3.1.1 Do litoral ao sertão: o encontro com Íris**

Como já havíamos descrito anteriormente, os critérios adotados neste estudo nos guiaram até a professora Íris. De forma intencional, seu nome fictício foi escolhido pensando na deusa do arco-íris e mensageira de Hera. Na mitologia grega, essa persona estava relacionada à ligação entre o céu e a terra, justamente pela sua missão de revelar as mensagens dos deuses aos mortais. De modo parecido, a professora Íris nos trouxe “mensagens” (significações), que nos possibilitaram avançar em suas zonas de sentido.

Íris é uma jovem professora de Educação Física de 25 anos de idade, residente no interior do sertão paraibano. Formou-se aos 23 anos e desde então atua como professora efetiva no ensino público. Durante a graduação, participou de inúmeras atividades relacionadas à pesquisa, ensino e extensão. Esteve como bolsista do Pibid durante 1 (um) ano e 2 (dois) meses, interrompendo esta atividade para assumir a coordenação do Programa Segundo Tempo, em uma cidade localizada também no interior do sertão da Paraíba.

A metáfora que escolhemos para esse subtítulo revela a trajetória profissional de Íris, a qual passou por dois empregos, ambos resultados de concursos de prova e títulos para professor no ensino básico. O litoral é uma alusão à cidade de Macau, localizada no litoral do Rio Grande do Norte, e o sertão é uma representação de Sousa, cidade localizada no sertão do estado da Paraíba.

Em Macau, a professora permaneceu por 8 (oito) meses (março a novembro de 2015), seu trabalho docente, neste período, concentrou-se em realizar atividades recreativas com crianças na fase pré-escolar. Ao mesmo

passo que iniciou sua carreira profissional, a professora foi aprovada no Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais e Humanas.

Em Sousa, seu emprego atual, a professora trabalha há um ano e meio, neste, sua atividade docente concentra-se em lecionar para alunos do ensino fundamental II (séries do 6º ao 9º ano). Neste novo emprego, a professora se depara com a desigualdade social e com os desafios na superação dos estereótipos da sua área de atuação, os quais historicamente são reproduzidos, produzidos e sustentados no espaço escolar.

A escolha de Íris pelo curso de licenciatura em Educação Física, em especial pela profissão docente, é marcada por momentos singulares, que somente podem ser entendidos através de uma análise da historicidade da professora, a qual traz elementos vividos na infância e no processo de escolarização, bem como os fatores econômicos e sociais como determinantes no que se refere ao seu processo de escolha pela docência.

O modo como Íris tem vivenciado a profissão docente, nos permite, ao mesmo tempo que nos motiva, à apreender o seu processo de constituição ainda no início da carreira docente. Isto é, percebendo-a como um sujeito singular, mas, ao mesmo instante social, a qual é multideterminada pela realidade, numa relação sempre dialética. Deste modo, os conteúdos das “mensagens” trazidas por Íris, serão instituídas pela conversação e analisadas através dos Núcleos de Significação, propostas que serão debatidas nos tópicos que seguem.

### **3.2 Conhecendo-os – Instrumentos para a produção das informações**

Em nossas trilhas, nos encontraremos com sujeitos, pessoas que produzem e são produzidas pela história. Assim, entendemos que o processo de produção da existência humana é multideterminado, de maneira que nos constituímos pelo modo como subjetivamos a realidade objetiva. No que tange a esse assunto Soares (2011, p. 104), elabora que:

Sendo as condições materiais de existência do homem que produzem a subjetividade, as formas singulares de linguagem, pensamento, sentimentos e ação, jamais podemos esquecer, nas nossas análises, que é no conjunto das relações sociais que o homem se constitui como verdadeiramente humano. O homem concreto, o homem em toda sua dimensão histórico-subjetiva, é, portanto, uma produção gestada na sua relação com o mundo material, com o social, e não uma produção natural/espontânea de si mesmo.

Considerando estes aspectos, vale ressaltar que nosso objetivo, neste tópico, é discutir sobre os instrumentos de produção das informações. Portanto, nossa pesquisa será desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, entendida como “um processo permanente”, como define Gonzalez Rey (2005).

Essa abordagem de pesquisa permite considerar as dinâmicas entre a realidade que constitui o sujeito da pesquisa e os elementos que estão dispostos nela. A pesquisa qualitativa é entendida por ser aquela que se assinala pela “ênfase na qualidade das entidades, processos e significados dos fenômenos investigados, e que não são mensuráveis ou examináveis nos parâmetros de quantidade, soma ou frequência” (SANTOS e MORETTI-PIRES, 2012, p. 16). Assim, são pesquisas em que se privilegiam a qualidade do processo em detrimento da quantidade.

Para González Rey (2005) ao elaborar um estudo sobre o processo de pesquisa qualitativa e subjetividade, nos diz que a pesquisa não necessita ser uma “camisa de força”, em outras palavras, no modelo proposto pelo autor os caminhos, decisões e opções metodológicas se redefinem constantemente num processo de construção permanente. O autor acrescenta, também, para a necessidade de uma “imersão viva” do pesquisador no processo de construção da sua pesquisa, ou seja, o pesquisador não está apenas suscetível às regras pré-estabelecidas e a modelos de como operar seu estudo, mas, diferente disso, ele também é sujeito transformador, predisposto a transformações durante todo o processo de construção do seu estudo, como bem afirma o autor:

Definimos o processo de pesquisa como a imersão viva do pesquisador no campo de pesquisa, a qual não está sujeita a regras a priori, nem a uma sequência rígida de momentos, senão que está dirigida de forma ativa pelo pesquisador em

razão da necessidade do modelo teórico que desenvolve sobre o problema pesquisado (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 106).

Desse modo, a pesquisa está muito além do cumprimento de ritos, pois, segundo González Rey (2005, p. 82), o pesquisador “na tentação de ser guiado por regras que lhe deem segurança representa um imenso perigo de a pesquisa não produzir nenhum conhecimento significativo”. Seguindo as ideias do autor, concordamos que a pesquisa qualitativa “é um processo aberto submetido a infinitos e imprevisíveis desdobramentos, cujo centro organizador é o modelo que o pesquisador desenvolve e em relação ao qual as diferentes informações empíricas adquirem significados” (idem, p. 105).

Nesse entendimento de pesquisa, a qual se concretiza como processo aberto às significações, acreditamos que o olhar direcionado para os fatores qualitativos nos ajudaram a entender os percursos educativos que formam os professores, perpassando por suas histórias de vida. É, portanto, o emaranhado dos percursos, ou seja, na historicidade, que revelamos os processos formativos do professor. Esses processos formativos não estão relacionados apenas à atividade de ensino, mas também, aos aspectos emocionais, sociais e afetivos que estão fortemente imbricados nas experiências da vida cotidiana.

Retomando os procedimentos de construção das informações, ressaltamos a fala de González Rey (2005) para exemplificar que, esse processo é o mais difícil da pesquisa, pois, muitas vezes, o pesquisador trata o material empírico como portador de uma verdade única, levando-o, no momento da análise, a um percurso totalmente descritivo, próprio da epistemologia positivista.

Para Soares (2011), as técnicas na obtenção de dados na pesquisa qualitativa, devido à complexidade e particularidade de cada estudo, são quase impossíveis de serem descritas e conceituadas. Portanto, cabe a cada autor definir suas técnicas considerando fatores tais como o problema de pesquisa.

A partir desse entendimento, descrevemos a nossa técnica na obtenção das informações, a saber: **a dinâmica conversacional**. Para isso,

tomamos como aporte teórico e metodológico os estudos de González Rey (2005), o qual explica essa técnica da seguinte forma:

A conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse em que envolve emoções, que por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando a trama de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 126).

O autor propõe em sua construção teórica a dinâmica conversacional, uma técnica que convida para o diálogo. Para González Rey (2005), o pesquisador, durante a conversação, assume o papel de facilitador, porém, devendo ter consciência de que o valor da informação será dado pelo envolvimento do sujeito estudado na conversação. Nesse modelo teórico, as perguntas apresentam-se como temas no intuito de promover relatos abertos e:

cheios de emoção e de experiência vital, os quais favorecem o surgimento de expressões que permitem construir as configurações de sentido das pessoas estudadas, as quais aparecem por meio de tal relato como sujeitos produtores da experiência e não como respostas pontuais, induzidas por uma lógica, uma sensibilidade e uma experiência, diferente da vivida: a lógica do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 131).

As conversações serão transcritas e terão caráter recorrente, no que afirmam Aguiar e Ozella (2013, p. 308), o caráter recorrente caracteriza-se no processo, no qual, “o informante deverá ser consultado com o intuito de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados”.

Assim, a pesquisa, no nosso caso, entende o sujeito na sua condição ativa. A dinâmica conversacional nos auxiliará no processo de construção das informações, revelando não apenas a parte aparente da lua, mas também o seu lado escuro.

Deste modo, Bock e colaboradores (2016, p. 212), ao escreverem sobre a dinâmica conversacional dizem que esta deve ser norteadada por eixos que permitam responder os objetivos da pesquisa, assim “esses eixos se caracterizam por comentários, reflexões, em torno de temáticas específicas”.

Nesta pesquisa, nossas conversas se desenvolvem em 5 (cinco) eixos, os quais definimos da seguinte forma: 1) A infância; 2) O processo de escolarização; 3) A vida na faculdade; 4) A experiência no Pibid; 5) A iniciação à docência<sup>7</sup>.

### **3.3 Descobrimos-os – O processo de análise e interpretação das informações**

O processo do tratamento das informações requer cuidados para que, na tentativa de revelar o aparente não nos deparemos com aspectos meramente descritivos, pois “nenhum processo de investigação é capaz de explicar o real por meio apenas da descrição da aparência do fenômeno” (SOARES, 2011, p. 104), ou seja, nosso esforço concentrou-se na tentativa de ultrapassar o aparente, o observável e caminhar para a essência do conhecimento.

No nosso caso, a iniciação à docência, um fenômeno complexo que não se reduz à sua aparência, sendo, por isso, necessário estudar as mediações que lhe são constitutivas, (tais) como os afetos e os esforços empreendidos pelos professores em início de carreira. Pensando nisso, Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 65) alertam que “sair da aparência não é trabalho fácil. Implica, [...] dar um tratamento teórico-metodológico às mediações

---

<sup>7</sup> Esses eixos são detalhados em anexo, especificamente no roteiro criado pelo autor. Entretanto, embora estejam colocados como questionamentos, tentamos agir com fidelidade à técnica proposta por González Rey, isto é, deixamos que o sujeito guiasse todo o processo. Portanto, o roteiro serve apenas como instrumento que focaliza.

desveladas, apreendidas pelo trabalho de análise”. Para isso, os autores colocam como passo importante recorrer às categorias oriundas da teoria e do método, as quais já expomos anteriormente. Concordamos com Soares (2011, p. 138), ao afirmar que:

Presos ao mundo empírico, sensível, imediato, os dados não são capazes de revelar a complexidade do real, ou seja, o mundo concreto. Por isso, eles precisam ser abstraídos, de modo que possam ser apreendidas as suas relações, contradições, mudanças. Só assim podemos apreender as multideterminações do real.

A análise e interpretação das informações as quais se refere o autor serão possíveis através da proposta dos **Núcleos de Significação** (AGUIAR e OZELLA, 2006; AGUIAR e OZELLA, 2013 e AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015). Aguiar e Ozella (2006) apontam que:

Na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (p. 1260).

Para os autores, os Núcleos de Significação é um procedimento que nos permite a apreensão dos sentidos e significados produzidos pelos sujeitos. Soares (2011, p. 138), ao explicar sobre os Núcleos de Significação, reafirma a importância dessa proposta:

além de um procedimento que dá conta da descrição e da análise, esta proposta é, também, um procedimento de interpretação de dados, sobretudo na fase de constituição dos núcleos de significação propriamente ditos, haja vista, nesta fase da proposta, o pesquisador ter obrigação de não apenas descrever, decompor e articular dados empíricos, mas também, a partir da manipulação teórica desses dados, penetrar as zonas de sentidos do sujeito e, com isso, inferir e explicar os movimentos da realidade investigada.

Cericato (2010) acrescenta que, a análise na abordagem sócio-histórica deve procurar sempre mais do que a fala do sujeito, deve buscar

compreender as contradições e os aspectos nem sempre verbalizados. Com relação a essa afirmação, Aguiar (2007, p. 130) afirma: “para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala”. Com isso, é necessário entender que o pensamento não pode ser compreendido como algo linear e fácil de ser captado, pois não é algo pronto, acabado. (AGUIAR e OZELLA, 2013). Assim, o processo de produção das informações, a partir dos pressupostos metodológicos estabelecidos nos Núcleos de Significação, reafirmam a importância da reflexão crítica no percurso de desenvolvimento da pesquisa.

A proposta metodológica dos Núcleos de Significação é sistematizada em três etapas essenciais: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação. Entretanto, essas etapas não devem ser concebidas de forma linear (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

A primeira fase é **o levantamento de pré-indicadores**, consiste, primeiramente, em realizar várias leituras flutuantes do material transcrito. Segundo Soares (2011, p. 141), “são leituras feitas com a intenção de, num primeiro momento, levantarmos questionamentos, hipóteses, dúvidas”. Para Ozella e Aguiar (2006, p. 230), “essas leituras nos permitem destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros”. Assim, os pré-indicadores, geralmente, são muitos e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Para Ozella e Aguiar (2013, p. 309), “os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”. Os autores apontam que, para filtrar os pré-indicadores é necessário verificar a importância para o objetivo da investigação.

A segunda fase, são **os indicadores**, compreende na aglutinação dos pré-indicadores, ou seja, temas que possuam “similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a menor diversidade” (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013). Aguiar e Ozella (2006, 2013),

explicam que um fato identificado como pré-indicador ao ser aglutinado pode indicar o caráter impulsionador/motivador para a ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise. Com isso, Aguiar e Ozella (2013, p. 309) explicam que:

os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito. De posse desse conjunto (os indicadores e seus conteúdos), devemos, neste momento, voltar ao material das entrevistas e iniciar uma primeira seleção de seus trechos que ilustram e esclarecem os indicadores.

O momento descrito pelos autores caracteriza-se por um novo processo: **a nuclearização**. Essa é a terceira fase do processo de produção das informações e análise dos dados. Nessa fase, procura-se articular os diversos indicadores que resultaram da organização dos núcleos de significação. Para Aguiar e Ozella (2006, p. 231) “É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo”, ou seja, é nessa fase que realiza-se uma observação mais profunda da realidade. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 310):

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Essa fase, por articular e sintetizar tudo o que foi produzido durante o processo da pesquisa, é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015). Dessa forma, fica evidente que a proposta dos Núcleos de Significação se caracteriza como importante proposta, no que tange a apreensão das significações produzidas pela professora, ou seja, nos permite avançar na análise, abandonando a

superficialidade dos fatos. Assim, é possível dizer que através dos Núcleos de Significação “caminhamos da fala exterior para a fala interior, isto é, para o campo próprio do pensamento, caminhar esse que nos permite, portanto, abstrair o movimento do sujeito na constituição dos sentidos” (SOARES, 2011, p. 142).

## **CAPITULO QUATRO – ENTRE ACHADOS: SISTEMATIZANDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO**

A proposta de núcleos de significação vem se destacado no cenário de pesquisa no Brasil, principalmente, porque tem se constituído dentro do campo de investigação numa abordagem sócio-histórica como procedimento teórico e metodológico capaz de adentrar nas zonas de sentido dos sujeitos, revelando as significações sobre algum processo ou fenômeno.

Concordamos com Soares (2011), ao dizer que apenas a fala, o aspecto externo da linguagem, não é capaz de relevar o sujeito e suas mediações históricas e sociais, por isso:

é fundamental que nos apropriemos também do aspecto interno da linguagem, isto é, do movimento do pensamento no qual a fala se constitui e, ao mesmo tempo, é dele constituinte. O acesso a esse aspecto da linguagem está no processo de análise e interpretação do significado que constitui a fala do sujeito. Assim sendo, ao falarmos do significado, estamos nos referindo a um fenômeno que é, ao mesmo tempo, externo (lingüístico) e interno (afetivo-cognitivo). (SOARES, 2011, p.154)

Deste modo, visualizamos nos núcleos de significação, principalmente pelo o caráter histórico-dialético da proposta, a possibilidade de apreender o sujeito em sua totalidade, bem como no movimento da realidade.

### **4.1 Da seleção dos pré-indicadores**

A seleção dos pré-indicadores, acontecem a partir das leituras feitas sobre o material resultado do processo de coleta de informações, no nosso caso da fala extraída da sessão de conversação. Aguiar e Ozella (2006, 2013) nos diz que é importante o pesquisador, ainda partindo do todo caótico/empírico verifique particularidades da fala do sujeito, tais como: frequência, carga emocional, insinuações.

Assim sendo, ao final da nossa conversa com a professora Íris, chegamos ao quantitativo de 82 pré-indicadores, os quais podem ser verificados no quadro abaixo.

Quadro 1: Pré-indicadores produzidos a partir da conversação

<b>PRÉ-INDICADORES</b>
<b>1. o que marcou mesmo minha formação foram os percursos, os caminhos que as pessoas me fizeram trilhar, porque eu não... Não tinha como ir só</b>
<b>2. eu sempre tinha que ter uma pessoa que me guiasse, e foram alguns professores</b>
<b>3. A entrada no PIBID foi um divisor de águas, como eu costumo chamar. Que foi algo que mudou minhas perspectivas, meus olhares, mostrou o que eu realmente queria. Mudou a forma como eu faço pesquisa até hoje. Foi essa entrada no PIBID. Não tem como eu descrever minha formação sem falar no PIBID</b>
<b>4. eu não me encaixava naquele perfil que o curso requeria naquele momento [no início da graduação]. Nunca participei de absolutamente nada. Nunca tive aula de Educação Física [no ensino básico]</b>
<b>5. Eu não consigo só falar, sem poder tá dando alguma atribuição, tá jogando perguntas para que os alunos possam fazer aquilo. Porque eu acho extremamente chato você tá só falando.</b>
<b>6. Isso foi me marcando, [a relação com a professora no ensino infantil] e me motivando a querer está sempre me superando, com a relação as expectativas que ela tinha em mim. Tanto é que fui pra casa dela, conhecer a casa dela, ela morava em outro sítio, em outra cidade. É uma figura muito marcante nessa minha construção pessoal.</b>
<b>7. Eu enquanto estudante tenho uma perspectiva de escola. A de Ensino Médio foi uma escola totalmente repulsiva, não sinto a menor falta. Não tenho alegrias em falar. Não sei se por estar ali foi só um momento de euforia, porque era uma seleção, e quantas e quantas pessoas não fizeram aquela seleção, e eu consegui passar. Mas eu não enxergo a escola de Ensino Médio como uma escola de formação, uma escola na qual se propunha e tinha toda uma estrutura, não formava. Formava técnicos, nunca formou humanos.</b>
<b>8. Eu cheguei no Ensino Fundamental, eu era muito tímida, muito tímida. Primeiro por que eu tinha um complexo de inferioridade muito grande por ser do sítio [zona rural], e o povo ‘encharcava’ mesmo [praticar bullying], quem era do sítio.</b>
<b>9. Só sei que de escola mesmo a minhas impressões enquanto estudante, não foram as melhores. Por que eu não me sentia bem ali. Quando [...] Eu sempre [...] Eu rezava muito para que não falasse nada que fosse fora do normal, nada que fosse fora da minha linha que eu tinha ensaiado [...] A escola me frustrava, me trazia medo, a escola me traumatizava.</b>
<b>10 A escola também trouxe esse desejo de querer mais. Foi quando eu consegui passar pra Cajazeiras [para a escola do Ensino Médio]. Porque eu era uma pessoa ali, mais uma, só [na escola do Ensino Fundamental].</b>

- 11. não tenho boas recordações de professores** [referindo-se a escola do Ensino Médio], nem de [...] **Se tu perguntar um professor que me conhece, ou que eu vá lembrar de momentos marcantes junto com eles, eu não tenho.**
- 12. Eu não me sentia parte daquilo** [da escola de um modo geral]. **Eu nunca me senti. Eu nunca me senti parte daquele ambiente da escola, eu nunca senti que um professor olhou pra mim e quis me entender, quis conversar comigo, quis saber o porquê.** Eu sei que pode ser uma visão de totalmente de hoje em dia. Mas que antigamente os professores não faziam, mas faziam, faziam sim. **Alguns professores me traumatizaram.**
- 13. Diante desses traumas todos, eu fui querendo ser notada cada vez menos.** Então se eu chegasse ali e tivesse que sair, sem ter que sair do meu foco, dessa minha reta aqui, pra fazer outra coisa que não fosse planejado, pra mim, tinha sido ótimo. Entende? **Eu não conseguia ter essa conversa que eu adquiri na faculdade aqui com você não, essa desenvoltura. E pronto**
- 14. [O Ensino Médio] foram assim três anos, assim [...] que passaram “super rápidos”.** Graças a deus! **Porque eu não tenho boas memórias do Ensino Médio. Da escola do Ensino Médio e dos professores que faziam a escola do Ensino Médio**
- 15. Hoje em dia eu tento suprir algumas necessidades nos meus alunos. Por que o que eu queria pra escola, eu não tive. Aí eu quero que eles tenham. De escola e professores.**
- 16. E eu agora, enquanto professora, tendo o mínimo, que é só o recurso humano mesmo, eu tento fazer isso [possibilitar a participação]. É tentar ser aquilo que eu não tive, pra eles.**
- 17. Agora eu enxergo a escola numa perspectiva totalmente diferente: de acolhimento, de família mesmo, de despertar para a vida. Eu acho que eles [os alunos] tem que despertar pra vida a partir de nós, que temos que ser incentivadores**
- 18. A escolha pela Educação Física eu botei na balança quais eram os cursos que me interessavam para o momento. Não foi ser professor, por que se eu quisesse, eu teria escolhido espanhol ou escolhido letras que eu já tinha botado outra vez.**
- 19. Por isso que eu escolhi Educação Física. Porque eu poderia ser qualquer coisa menos professora. No momento, não foi pela docência não.**
- 20. A pesquisa me encantava, poder está ali pesquisando, lendo, debatendo, entendendo sobre assuntos que antes eram totalmente desconhecidos pra mim, me fazia querer ir mais, [...] quando eu comecei a escrever foi uma das melhores partes. A produzir**
- 21. O momento que eu vi que era a docência, o que eu poderia fazer com ela, foi numa coisa [aula] de um professor. Numa [...] Porque esse professor, era um professor que encantava nas aulas, quando ele começou a apresentar as abordagens e o que a gente poderia fazer com aquilo, pra poder mudar nem que seja um pouco a realidade daqueles alunos, não sei se foi [...] Na disciplina de Metodologia do Ensino da Educação Física, que era a mais [...] Assim [...] Professoral (risos). A gente vinha de algo muito biológico, tinha Didática, tinha Atividades Lúdicas, mas tinha Fisiologia, Biologia, a gente focava muito nelas, por que era o medo. Nera?, Um negocio de não passar. Metodologia se não me engane era no**

terceiro período.
<b>22. Foi total, assim [o envolvimento com o Pibid]. Total no sentido de tempo. Emocional.</b>
<b>23. Era um programa muito rico. E da forma que foi conduzido, pela coordenação, fazia a gente querer ir mais, ir além.</b> Deixe eu ver [...] Como eu tinha lhe dito lá no começo, <b>foi um divisor de águas. Foi quando a gente parou e disse: Vamos seguir mesmo agora por aqui, esse é nosso futuro.</b> ”
<b>24. por mais que a gente já tivesse tido isso, de ser professor, mas o PIBID veio fortalecer essa visão, porque a gente estava em constante contato.</b>
<b>25. . viver a escola por meio do Pibid foi muito marcante. Marcante no sentido das experiências que a gente adquiriu. Para podermos nos constituir enquanto professor</b>
<b>26. No primeiro estágio [...] Seis meses [...] Chorei. Fiz tudo no mundo. Não quero ser professora mais. É muito inconstante, parece uma bipolaridade. Tiveram momentos, eu disse a você. É como se fosse batimentos cardíacos, altos e baixos. Não segue uma sequencia retilínea, “eu quero ser professor e eu vou!”.</b>
<b>27. Os momentos difíceis eu não sabia encarar.</b> Por exemplo, ressurgir das cinzas como uma fênix. Não sabia, não sabia. <b>Porque eu sabia que eu não ia encontrar só flores na escola. Mas não me alegrava o fato de ter que lidar com aquilo o resto da vida.</b> [...] Eu ainda não tinha desenvolvido certas competências e habilidades para lidar com a sala de aula ainda não. <b>O estágio não serviu pra isso [preparar para a docência]. Mas serviu pra ser frustrante também.</b>
<b>28. O PIBID foi um meio de superar isso tudo.</b> [os problemas advindos do estágio e da inconstância com a sala de aula]. Porque a gente trazia essas coisas constantemente. Embora fosse da graduação, e não do projeto em si, mas era algo que era discutido, porque <b>tinha gente que era mais experiente e já tinha passado por aquilo</b> , aquela experiência e começava a nos dar ensinamentos.
<b>29. Ai veio a chance da gente ir pra dentro da escola [através do Pibid]. Eu tinha muito receio ainda, porque eu me sentia insegura. Até hoje não me sinto segura em algumas coisas que eu faço, por alguns estereótipos que a área carrega. Tem muita coisa que eu ainda sou insegura enquanto minha profissão, por justamente esses estereótipos.</b>
<b>30. Aí a gente foi pra escola. Aquele contato foi [...] Ele foi um contato tão [...] Que a gente incorporou de um modo, que eu não consigo falar de ‘formação de mim’, formação docente, sem falar do PIBID.</b> Quando diz: Formação; Curso de Educação Física; Licenciatura; vem PIBID. <b>Pelas experiências que eu vivi naquele momento. Que pra mim se tornou maior, pelo fato de como eu lido hoje com as questões da sala de aula.</b>
<b>31. Eu comecei a trabalhar com a Educação infantil, [na escola em Macau] e a gente não é preparado para trabalhar com a Educação Infantil [ao se referir ao curso de formação inicial].</b>
<b>32. Foi mesmo no tempo que eu entrei no mestrado [fazendo referencia ao início do trabalho e mestrado em conjunto]. Então o tempo, zero para planejamento, pra fazer qualquer tipo de coisa e a falta de flexibilidade que eu encontrei no contexto escolar, a adaptação em outra cidade.</b>

<p><b>33. Todos esses fatores: Morar só, mudança, e tudo assim para você lidar com essas coisas na cabeça, e tudo isso contribui para como eu ia dar minhas aulas. Como configurar minhas aulas</b></p>
<p><b>34. Eu peguei turmas de creches [no trabalho em Macau], eu pegava, eu ensinava a crianças de 1 (um ) ano e meio a 5 ( cinco) anos. Foi um momento assim... Espetacular pra mim, porque por mais que eu estivesse lá, que eu não tivesse planejado nada, pensado em absolutamente nada, mas eu conseguia fazer fluir, pelo o fato de que eu sentia a necessidade daquelas crianças em se movimentarem.</b></p>
<p><b>35. No começo foi muito fácil</b> eram só 15 minutos em cada turma, então eu fazia duas, três brincadeiras. Só brincadeiras porque não dava tempo explicar para eles não. <b>Eu tive que mudar minha linguagem, minha forma de comportamento, minha forma de planejamento, tive que mudar o que eu queria para eles, porque é [...]</b> Era mais essas questões da psicomotricidade, e essa questão da psicomotricidade foi muito pouco dada [na graduação], <b>eu tive que bolar estratégias pra fazer valer o meu trabalho ali né!? Tentei.</b></p>
<p><b>36. Não tinha nada. Não tinha recursos materiais [no trabalho em Macau].</b></p>
<p><b>37. Eu reconheci-me outra pessoa [no trabalho em Macau], eu nunca fui uma pessoa que tá brincando com criança no meio da rua não, e eu enquanto professora tinha lá vinte e cinco, trinta alunos de dois, três, quatro anos. Tive que bolar no chão, fazer cachorrinho, gatinho, tudo no mundo. Eu fiz isso. Hoje em dia foi uma experiência muito enriquecedora. Assim... Pra mim, a minha experiência lá. Lá em Macau.</b></p>
<p><b>38. Depois de 6 (seis) meses de Macau, as coisas começaram a ser dificultadas. Eu no mestrado, um momento totalmente tenso. Aí aumentaram minha carga horaria, eu passei de 15 minutos, para uma hora fechada, uma hora. Eu não trabalhava uma hora aula não. Eles nunca deixaram eu trabalhar hora aula, depois desse acordo. Não teve acordo. Não teve acordo com a direção, não teve acordo com nada.</b></p>
<p><b>39. Eu trabalhava em duas escolas [no primeiro emprego]. Eu tinha umas bolas, eu levava, ia a pé, me deslocava de uma a outra.</b></p>
<p><b>40. Depois desses 6 (seis) meses, de junho para novembro. Que foi quando eu fiquei lá ainda. Eu [...] Uma hora eu comecei a conseguir planejar melhor.</b></p>
<p><b>41. lidar com outros professores, o olhar dos outros professores, isso me incomodava bastante. Eu não sou uma pessoa que consegue tirar as coisas de cima de mim não. Não sou aquela pessoa que diz: - 'ah! Estou nem ai se tu fala, ou não'. Eu tive que lidar com isso. E passei.</b></p>
<p><b>42. Quando eu fui pra Sousa, eu cheguei numa realidade totalmente diferente. Uma realidade de favela. Realidade de adolescente, de droga, de namoro, de prostituição, de tudo no mundo. Então, eu professora nova, sou cantada diariamente na minha sala de aula. E assediada. Eu tenho medo, mas não pode transparecer. Medo nessa situação aí.</b></p>
<p><b>43. Tem uma professora lá [na escola em Sousa] [...] e muito do que eu faço hoje é resquício do que ela fez. E hoje em dia eu não me enxergo como uma boa professora, porque tudo que eu criticava no momento, eu faço. Tudo que eu criticava, eu faço. Todos os estereótipos que eu procurava me despir, eu me visto neles. Mas foi por uma escolha minha, porque eu não estava conseguindo lidar com todas essas questões tendo que terminar o mestrado. Então eu disse: - Esse ano vai ser de experiências</b></p>

<b>ruins, mas eu quero passar por elas.</b>
<b>44. Eu já disse aos meus alunos que ano que vem haverá mudanças na forma de ensinar, na forma de como serão as aulas. Porque os estereótipos que a área carrega a outra professora já faz aquilo.</b>
<b>45. Ela tem uma abordagem totalmente tecnicista [a outra professora de Educação Física da atual escola]. E ao mesmo tempo que eu tenho esse tradicionalismo presente nas minhas aulas, mas, eu tento dar esse passo a mais que é mostrar esse outro lado e trazer uma formação mais humana.</b>
<b>46. Já que eles não aprendem a jogar bola [os alunos], que eles aprendam alguns valores. E eu tento levar isso pra me diferenciar, não pra ser uma professora que marcou a vida deles, mas pra ser uma professora que conseguiu despertar a vontade de conhecer alguma coisa.</b>
<b>47. Eu já cheguei numa escola adaptada, que eu tinha que me adaptar ao buraco que existia para aquela professora ali. Ela me deu cinco turmas dela [a outra professora de Educação Física da atual escola]. Ela ficou com cinco. Cheguei no fim do ano letivo, mas só comecei em março. Ela que toma todas as rédeas, e eu fico como se fosse a sombra de uma situação. Porque logo no começo do ano são os jogos da Paraíba, e ela que leva, eu não tenho conhecimento.</b>
<b>48. Eu não me considero uma boa professora nesse sentido [referindo-se ao ensino de modalidades esportivas]. Mas, no sentido do que eu não tive eu já consigo. [enquanto aluna no ensino básico]</b>
<b>49. Ficar depois da escola com minhas alunas, pagar merenda pra elas, conversar sobre diversos assuntos, incentivar a elas a estudarem, os meus alunos também. Chamar eles de canto, um por um, as vezes e dizer: - "olhe você é assim, você tem essas características", "Você poderia fazer mais isso", "Lidere essa sala", "Me ajude". Sabe, incentivar, mostrar, enfim.</b>
<b>50. Ensinar modalidades, e se prender a elas quase que o ano inteiro. Depois, divisão de alunos entre meninos e meninas, e lidar com esse rola bola. Entende? São esses os estereótipos que a área carrega. E eu vou ao encontro. Eu visto essa camisa, e eu não tenho como negar isso, porque seria negar o que eu estou fazendo. Mas por exemplo, porque é... Uma coisa que pesa no meu juízo.</b>
<b>51. A importância que a Educação Física não é dada, porque nós mesmos negligenciamos nossa área. A gente falta planejamento e a professora falta mais que eu [a outra professora de Educação Física da escola], falta planejamento, não está nem ai para as aulas teóricas que ela dá, rola bola e só, e as aulas dela são extremante técnicas.</b>
<b>52. "tanto faz se meu aluno aprender a jogar uma bola ou não. O que eu quero é que ele participe e adquira essa cultura de movimento, pra ele poder lidar com aquilo.</b>
<b>53. Ninguém fica de fora por saber ou não jogar.</b>
<b>54. Mas esse ano [...] é um ano que eu quero guardar muito de experiência. Porque é um ano que [...] Pra eu dizer assim eu não quero ser assim. Por mais que as pessoas que participam da aula, adoram eu como professora, mas não dá pra dizer que eu estou sendo uma boa professora, coerente com os princípios da minha formação. Não estou.</b>
<b>55. Como eu tenho uma perspectiva de formação muito mais humana e para a vida então eu não preciso ensinar ao meu aluno o passe do handebol não,</b>

<p><b>pra dizer que ele está formado ou não em Educação Física. Eu só preciso despertar pensamentos neles, desejos. E nisso eu acho que eu caminho. Eu acho.</b></p>
<p><b>56. Eu acho que é no sentido que as vezes dá esse medo, eu não sei jogar bola, eu não sei um esporte, eu não sei dançar. Cara, eu vou fazer o quê com esses meninos? Eu acho que é esse medo</b></p>
<p><b>57. Se eu não sentar, pegar material e fazer tudo, não sai.</b> Sai em algumas coisas [...] assim [...] que eu me sinto mais a vontade, por exemplo: Com as meninas, as meninas eu consigo desenvolver um trabalho melhor.</p>
<p><b>58. Não estava conseguindo lidar [com a separação de gênero nas aulas de Educação Física]. Ai eu deixei o barco andar assim; sem muita pressão. Eu me pressionei muito com relação a isso. Mas agora eu não me pressiono muito não."</b></p>
<p><b>59. [Na escola] em Macau não era muito boa [a relação com os outros professores].</b> Porque eu sentia que eles falavam de mim. Porque como eu tinha o mestrado, eu tinha que faltar um pouco, então, eu não era vista. Eu sentia rumores. <b>E as professoras jogavam indiretas pra mim. Eu não me sentia bem.</b> Sentia uma energia negativa muito pesada.</p>
<p><b>60. a direção [...] Quando entrou a vice-diretora me apoiou muito bem, me compreendeu. Eu sempre busquei falar com a vice, e, eu acho que ela [a diretora] tinha raiva disso.</b></p>
<p><b>61. a gente sente os olhares de reprovação [dos outros professores]</b></p>
<p><b>62. Em compensação tinha outras professoras sensacionais[na escola em Macau],</b> que você sentava, conversava, elas mostravam, - 'você pode fazer isso, fazer aquilo', <b>ajudavam na caminhada. Marcam.</b> Essas professoras marcam. <b>Eu lembro muito bem delas.</b></p>
<p><b>63. [Na escola] em Sousa, a maioria [...] a maioria preocupa-se com o trabalho em equipe. Então é uma escola que eu me senti muito acolhida em Sousa.</b> Por mais que tenha esses percalços. Sempre tem, na verdade. Lá em Sousa <b>a relação é muito boa, muito boa até então.</b></p>
<p><b>64. Tem. Tem sim. [colaboração de outros professores]</b> Por exemplo, eu sempre estive disponível, porque tem dia lá que eu fico só pra cumprir carga horária. <b>E quando precisa as professoras conversam, aí eu fico na turma ou vou aplicar uma prova.</b></p>
<p><b>65. Como eu gosto muito de perguntar, porque sou nova na escola, gosto muito de entender os problemas para lidar com eles, para não pisar em falso. Então algumas professoras sempre se dispuseram a conversar. Eu levava algumas coisas mostrava o que eu queria fazer, elas me mostravam também por onde caminhar.</b></p>
<p><b>66. Eu sempre ajudei também muitos professores, no sentido de: "Ah, faltou alguém, eu ia lá e quebrava um galho", em Sousa eu faço do mesmo jeito. Eu acho que ajuda parte muito dessa colaboração meio que física.</b></p>
<p><b>67. Confesso que eu queria ter evoluído mais. Ser melhor do que eu sou hoje. Ser melhor, ser boa, ao menos. Porque me frustra um pouco com relação a minha profissão de não está cumprindo o meu papel. É muito contraditório, uma hora eu digo que cumpro, outra hora não.</b></p>
<p><b>68. Minhas expectativas, elas estão meio que [...] Não sei se diria adormecidas, mas andando a passos lentos, no momento</b></p>
<p><b>69. [Na escola] em Macau eu acho que eu conseguia pelo pouco que eu tinha em minhas mãos. Minhas expectativas foram supridas, teria</b></p>

<p>continuado fazendo um trabalho legal se tivesse lá.</p>
<p><b>70. “[Na escola] em Sousa eu também não tenho muito recurso, então tenho que lidar com aquilo, com aquela realidade, com aqueles alunos, eu tento me adaptar a ela.</b></p>
<p><b>71. Eu acho que o espaço mais importante de formação seja o espaço fora da sala de aula. Mas talvez, o mais importante não, mas o fundamental, é que ninguém consegue achar importância não. Mas eu vejo a tamanha importância. É ali que eles estão estabelecendo as relações deles, que eles sentam, conversam, onde eles abrem o jogo, batem papo. E às vezes eu tento transformar a sala de aula num espaço mesmo, num espaço de recreio, por exemplo.</b></p>
<p><b>72. Eu acho que ser um professor iniciante é ser uma pessoa muito resiliente. Porque os traumas que você passa ali [...] se você não tiver vontade de continuar, assim... coragem de percorrer aqueles caminhos você não consegue, não consegue.</b></p>
<p><b>73. Eu sou porque nós somos: a ética Ubuntu. Eu tento trazer essa ética para mim [...] Eu quero ser porque vocês são e vocês são porque eu sou também. É isso que eu tento levar para minha vida, para os meus alunos</b></p>
<p><b>74. De manhã eu vejo [na escola em Sousa] [...] que é só fundamental I, uma professora só, por turma. Eu olho pra elas e digo: “Não quero!” Eu não queria passar determinada hora à determinada hora. Mas ao mesmo tempo são professoras extremamente elegantes, professoras do fundamental I, elegantes e humildes, e eu nunca vi isso. Chiques. Chiques não só no sentido de se vestir muito bem, mas de se portar muito bem. Porque tem o estereótipo de professor de camiseta, calça jeans. Lá não! As professoras vão “oh, na beca!”. E isso me motiva. Essa visão desmistifica outra visão que eu tinha de professor. Professores que vão maquiadas para suas aulas, que estão ali, que falam. Isso me motiva diariamente.</b></p>
<p><b>75. eu tenho uma visão de professor cansado, com olheiras. E eu não queria chegar naquela fase deles e está cansado com olheiras. Mas eu quero está do jeito que eles estão, estando em escola pública.</b></p>
<p><b>76. Elas tem uns 20 anos de docência, 15 anos [as professoras da escola em Sousa]. Professoras que estão ali, mas buscam metodologias novas, novas formas de ensinar, que são unidas entre o grupo, que trabalham para o crescimento do aluno, que não ficam apontando o erro de outro professor.</b></p>
<p><b>77. Faz muito sentido pra mim, olhar os professores e ver onde eu posso estar, mesmo não conseguindo chegar onde eu quero. Mas está naquela posição ali e dizer bola pra frente e trabalhar, e bola pra frente, e dar aula porque gosta de vir dar aula, porque quer dar aula mesmo. Em compensação tem outros que não. Mas eu quero me espelhar naquelas. Que querem está ali, que vão nos movimentos. Por exemplo, isso me fascina, nos movimentos sindicais, que lutam pelos seus direitos, que falam com propriedade porque sabem, porque vivem aquilo.</b></p>
<p><b>78. Eu sou um caminhante, que está descobrindo o caminho ao caminhar. Como dizia uma poesia. “Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar”. E eu estou fazendo meu caminho ao andar. Eu não sei amanhã, mas esse desejo de mudança que está dentro de mim, mudança enquanto eu professora, a minha forma de trabalhar, de conduzir a aula e</b></p>

<b>é isso que eu perspectivo para o ano que vem.</b>
<b>79. Quero fazer meu plano de ação e distribuir os conteúdos por série na escola, por ano letivo. Então vai ser bem melhor para o meu trabalho. É muito avulso. Acho que o ruim de trabalhar agora é porque eu não tenho algo estruturado. Não tenho plano de ação, bimestre tal, bimestre tal, não. Esse ano eu vou fazer esse plano de ação, vou distribuir os conteúdos por níveis de ensino e vou trabalhar em cima disso. Então as perspectivas para mim, para o próximo ano é que eu pretendo fazer tudo mais planejado.</b>
<b>80. Então às vezes pareceu que o mestrado seria um empecilho para eu professora, porque tudo eu dizia, eu faltei por conta disso, eu priorizei o mestrado. Mas não é, porque eu sei que isso vai me dar um norte muito bom na minha caminhada, e foi uma oportunidade que eu quis agarrar para o momento, do mestrado e para a minha formação.</b>
<b>81. Eu acredito que o professor deve servir pra um despertar, um incentivador. Um despertar da curiosidade do aluno, da criatividade. Não é ensinar a fazer um "A" não, mas, quais as formas que você pode fazer um "A", quais os caminhos que tu tem para fazer um 'A". E isso que eu estudo [no mestrado] me leva a ser alguém bem melhor, não só enquanto professora, mas enquanto amiga dos alunos, enquanto filha, amiga dos meus amigos, enquanto namorada, enquanto qualquer coisa. É muito humana. Por isso que eu tento levar essa formação humana para eles.</b>
<b>82. Você não tem incentivo dos outros professores [os quais dizem]: "tão novinha, está começando agora, vá estudar para outra coisa"</b>

#### 4.2. Do processo de aglutinação dos pré-indicadores

Esta fase se caracteriza pela aglutinação de temas que revelem os sentidos e significados produzidos pelo sujeito, para isso utilizamos como base os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, os quais nos possibilitaram chegar aos seguintes indicadores:

Quadro2: Aglutinação de pré-indicadores em indicadores

INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
<b>- INDICADOR 1 - Eu com os outros: O processo de constituição mediado pela convivência.</b>	<b>1. o que marcou mesmo minha formação foram os percursos, os caminhos que as pessoas me fizeram trilhar, porque eu não... Não tinha como ir só</b>
	<b>2. eu sempre tinha que ter uma pessoa que me guiasse, e foram alguns professores</b>
	<b>73. Eu sou porque nós somos: a ética Ubuntu. Eu tento trazer essa ética para mim [...] Eu quero ser porque vocês são e vocês são porque eu sou também. É isso que eu tento levar para minha vida, para os meus alunos</b>
	<b>3. A entrada no PIBID foi um divisor de águas,</b>

<p align="center"><b>- INDICADOR 2 - O PIBID e a formação docente</b></p>	<p>como eu costumo chamar. Que foi algo que mudou minhas perspectivas, meus olhares, <b>mostrou o que eu realmente queria. Mudou a forma como eu faço pesquisa até hoje.</b> Foi essa entrada no PIBID. <b>Não tem como eu descrever minha formação sem falar no PIBID</b></p>
	<p><b>22. Foi total, assim [o envolvimento com o Pibid]. Total no sentido de tempo. Emocional.</b></p>
	<p><b>23. Era um programa muito rico. E da forma que foi conduzido, pela coordenação, fazia a gente querer ir mais, ir além.</b> Deixe eu ver [...] Como eu tinha lhe dito lá no começo, <b>foi um divisor de águas. Foi quando a gente parou e disse: Vamos seguir mesmo agora por aqui, esse é nosso futuro.”</b></p>
	<p><b>24. por mais que a gente já tivesse tido isso, de ser professor, mas o PIBID veio fortalecer essa visão, porque a gente estava em constante contato.</b></p>
	<p><b>25. viver a escola por meio do Pibid foi muito marcante. Marcante no sentido das experiências que a gente adquiriu. Para podermos nos constituir enquanto professor</b></p>
	<p><b>28. O PIBID foi um meio de superar isso tudo.</b> [os problemas advindos do estágio e da inconstância com a sala de aula]. Porque a gente trazia essas coisas constantemente. Embora fosse da graduação, e não do projeto em si, mas era algo que era discutido, porque <b>tinha gente que era mais experiente e já tinha passado por aquilo</b>, aquela experiência e começava a nos dar ensinamentos.</p>
	<p><b>30. Aí a gente foi pra escola. Aquele contato foi [...] Ele foi um contato tão [...] Que a gente incorporou de um modo, que eu não consigo falar de ‘formação de mim’, formação docente, sem falar do PIBID.</b> Quando diz: Formação; Curso de Educação Física; Licenciatura; vem PIBID. <b>Pelas experiências que eu vivi naquele momento. Que pra mim se tornou maior, pelo fato de como eu lido hoje com as questões da sala de aula.</b></p>
<p align="center"><b>- INDICADOR 3 - A escolha pela Educação Física e a desvinculação com a docência</b></p>	<p><b>4. eu não me encaixava naquele perfil que o curso requeria</b> naquele momento [no início da graduação]. Nunca participei de absolutamente nada. <b>Nunca tive aula de Educação Física [no ensino básico]</b></p> <p><b>18. A escolha pela Educação Física eu botei na balança</b> quais eram os cursos que me</p>

	<p>interessavam para o momento. <b>Não foi ser professor</b>, por que se eu quisesse, eu teria escolhido espanhol ou escolhido letras que eu já tinha botado outra vez.</p>
	<p>19. Por isso que eu escolhi Educação Física. Porque <b>eu poderia ser qualquer coisa menos professora</b>. No momento, não foi pela docência não.</p>
<p><b>- INDICADOR 4 -</b> O processo de descoberta da profissão docente e a inconstância das práticas acadêmicas</p>	<p>20. <b>A pesquisa me encantava</b>, poder está ali pesquisando, lendo, debatendo, entendendo sobre assuntos que antes eram totalmente desconhecidos pra mim, <b>me fazia querer ir mais, [...] quando eu comecei a escrever foi uma das melhores partes. A produzir</b></p>
	<p>21. <b>O momento que eu vi que era a docência</b>, o que eu poderia fazer com ela, <b>foi numa coisa [aula] de um professor</b>. Numa [...] Porque esse <b>professor, era um professor que encantava nas aulas</b>, quando ele começou a apresentar as abordagens e o que a gente poderia fazer com aquilo, pra poder mudar nem que seja um pouco a realidade daqueles alunos, não sei se foi [...] Na disciplina de Metodologia do Ensino da Educação Física, que era a mais [...] Assim [...] Professoral (risos). <b>A gente vinha de algo muito biológico, tinha Didática, tinha Atividades Lúdicas, mas tinha Fisiologia, Biologia, a gente focava muito nelas, por que era o medo. Nera?, Um negócio de não passar</b>. Metodologia se não me engane era no terceiro período.</p>
	<p>26. <b>No primeiro estágio [...] Seis meses [...] Chorei</b>. Fiz tudo no mundo. <b>Não quero ser professora mais. É muito inconstante</b>, parece uma bipolaridade. Tiveram momentos, eu disse a você. <b>É como se fosse batimentos cardíacos, altos e baixos</b>. Não segue uma sequencia retilínea, “eu quero ser professor e eu vou!”.</p>
	<p>27. <b>Os momentos difíceis eu não sabia encarar</b>. Por exemplo, ressurgir das cinzas como uma fênix. Não sabia, não sabia. <b>Porque eu sabia que eu não ia encontrar só flores na escola. Mas não me alegrava o fato de ter que lidar com aquilo o resto da vida. [...] Eu ainda não tinha desenvolvido certas competências e habilidades para lidar com a sala de aula ainda não. O estagio não serviu pra isso [preparar para a docência]. Mas serviu</b></p>

<p align="center"><b>- INDICADOR 5 - A atividade docente e o trabalho pedagógico</b></p>	<p><b>pra ser frustrante também.</b></p>
	<p><b>5. Eu não consigo só falar, sem poder tá dando alguma atribuição, tá jogando perguntas para que os alunos possam fazer aquilo. Porque eu acho extremamente chato você tá só falando.</b></p>
	<p><b>34. Eu peguei turmas de creches [no trabalho em Macau], eu pegava, eu ensinava a crianças de 1 (um) ano e meio a 5 (cinco) anos. Foi um momento assim... Espetacular pra mim, porque por mais que eu estivesse lá, que eu não tivesse planejado nada, pensado em absolutamente nada, mas eu conseguia fazer fluir, pelo o fato de que eu sentia a necessidade daquelas crianças em se movimentarem.</b></p>
	<p><b>35. No começo foi muito fácil eram só 15 minutos em cada turma, então eu fazia duas, três brincadeiras. Só brincadeiras porque não dava tempo explicar para eles não. Eu tive que mudar minha linguagem, minha forma de comportamento, minha forma de planejamento, tive que mudar o que eu queria para eles, porque é [...] Era mais essas questões da psicomotricidade, e essa questão da psicomotricidade foi muito pouco dada [na graduação], eu tive que bolar estratégias pra fazer valer o meu trabalho ali né!? Tentei.</b></p>
	<p><b>37. Eu reconheci-me outra pessoa [no trabalho em Macau], eu nunca fui uma pessoa que tá brincando com criança no meio da rua não, e eu enquanto professora tinha lá vinte e cinco, trinta alunos de dois, três, quatro anos. Tive que bolar no chão, fazer cachorrinho, gatinho, tudo no mundo. Eu fiz isso. Hoje em dia foi uma experiência muito enriquecedora. Assim... Pra mim, a minha experiência lá. Lá em Macau.</b></p>
	<p><b>40. Depois desses 6 (seis) meses, de junho para novembro. Que foi quando eu fiquei lá ainda. Eu [...] Uma hora eu comecei a conseguir planejar melhor.</b></p>
	<p><b>57. Se eu não sentar, pegar material e fazer tudo, não sai. Sai em algumas coisas [...] assim [...] que eu me sinto mais a vontade, por exemplo: Com as meninas, as meninas eu consigo desenvolver um trabalho melhor.</b></p>
<p><b>71. Eu acho que o espaço mais importante de formação seja o espaço fora da sala de aula. Mas talvez, o mais importante não, mas o</b></p>	

	<p>fundamental, é que ninguém consegue achar importância não. Mas eu vejo a tamanha importância. <b>É ali que eles estão estabelecendo as relações deles</b>, que eles sentam, conversam, onde eles abrem o jogo, batem papo. <b>E às vezes eu tento transformar a sala de aula num espaço mesmo, num espaço de recreio, por exemplo.</b></p>
<p><b>- INDICADOR 6 -</b> A professora enquanto estudante: a escola como espaço de conflitos</p>	<p>7. Eu enquanto estudante tenho uma perspectiva de escola. <b>A de Ensino Médio foi uma escola totalmente repulsiva, não sinto a menor falta. Não tenho alegrias em falar.</b> Não sei se por estar ali foi só um momento de euforia, porque era uma seleção, e quantas e quantas pessoas não fizeram aquela seleção, e eu consegui passar. <b>Mas eu não enxergo a escola de Ensino Médio como uma escola de formação</b>, uma escola na qual se propunha e tinha toda uma estrutura, não formava. <b>Formava técnicos, nunca formou humanos.</b></p> <p>8. Eu cheguei no Ensino Fundamental, <b>eu era muito tímida</b>, muito tímida. Primeiro por que <b>eu tinha um complexo de inferioridade muito grande por ser do sítio</b> [zona rural], e o povo 'encharcava' mesmo [praticar bullying], quem era do sítio.</p> <p>9. <b>Só sei que de escola mesmo a minhas impressões enquanto estudante, não foram as melhores.</b> Por que eu não me sentia bem ali. Quando [...] Eu sempre [...] <b>Eu rezava muito para que não falasse nada que fosse fora do normal, nada que fosse fora da minha linha que eu tinha ensaiado [...]</b> A escola me frustrava, me trazia medo, a escola me traumatizava.</p> <p>10. <b>A escola também trouxe esse desejo de querer mais.</b> Foi quando eu consegui passar pra Cajazeiras [para a escola do Ensino Médio]. <b>Porque eu era uma pessoa ali, mais uma, só</b> [na escola do Ensino Fundamental].</p> <p>13. <b>Diante desses traumas todos, eu fui querendo ser notada cada vez menos.</b> Então se eu chegasse ali e tivesse que sair, sem ter que sair do meu foco, dessa minha reta aqui, pra fazer outra coisa que não fosse planejado, pra mim, tinha sido ótimo. Entende? <b>Eu não conseguia ter essa conversa que eu adquiri na faculdade aqui com você não, essa desenvoltura.</b> E pronto</p> <p>14. [O Ensino Médio] foram assim três anos,</p>

	<p>assim [...] que passaram “super rápidos”. Graças a deus! Porque eu não tenho boas memórias do Ensino Médio. Da escola do Ensino Médio e dos professores que faziam a escola do Ensino Médio</p>
<p><b>- INDICADOR 7-</b> A escola como campo de atuação docente da professora</p>	<p>15 Hoje em dia eu tento suprir algumas necessidades nos meus alunos. Por que o que eu queria pra escola, eu não tive. Aí eu quero que eles tenham. De escola e professores.</p> <p>17. Agora eu enxergo a escola numa perspectiva totalmente diferente: de acolhimento, de família mesmo, de despertar para a vida. <b>Eu acho que eles [os alunos] tem que despertar pra vida a partir de nós, que temos que ser incentivadores</b></p>
<p><b>- INDICADOR 8-</b> A relação com os professores enquanto aluna no ensino básico</p>	<p>6. Isso foi me marcando, [a relação com a professora no ensino infantil] e me <b>motivando a querer está sempre me superando, com a relação as expectativas que ela tinha em mim</b>. Tanto é que <b>fui pra casa dela</b>, conhecer a casa dela, ela morava em outro sítio, em outra cidade. <b>É uma figura muito marcante nessa minha construção pessoal.</b></p> <p>11. <b>não tenho boas recordações de professores</b> [referindo-se a escola do Ensino Médio], nem de [...]. <b>Se tu perguntar um professor que me conhece, ou que eu vá lembrar de momentos marcantes junto com eles, eu não tenho.</b></p> <p>12. <b>Eu não me sentia parte daquilo</b> [da escola de um modo geral]. Eu nunca me senti. <b>Eu nunca me senti parte daquele ambiente da escola, eu nunca senti que um professor olhou pra mim e quis me entender, quis conversar comigo, quis saber o porquê.</b> Eu sei que pode ser uma visão de totalmente de hoje em dia. Mas que antigamente os professores não faziam, mas faziam, faziam sim. <b>Alguns professores me traumatizaram.</b></p>
	<p>31. <b>Eu comecei a trabalhar com a Educação infantil, [na escola em Macau] e a gente não é preparado para trabalhar com a Educação Infantil</b> [ao se referir ao curso de formação inicial].</p> <p>32. <b>Foi mesmo no tempo que eu entrei no mestrado</b> [fazendo referencia ao início do trabalho e mestrado em conjunto]. <b>Então o tempo, zero para planejamento, pra fazer qualquer tipo de coisa e a falta de</b></p>

<p align="center"><b>- INDICADOR 9 - Dificuldades e enfrentamentos na profissão</b></p>	<p><b>flexibilidade que eu encontrei no contexto escolar, a adaptação em outra cidade.</b></p>
	<p><b>33. Todos esses fatores: Morar só, mudança, e tudo assim para você lidar com essas coisas na cabeça, e tudo isso contribui para como eu ia dar minhas aulas. Como configurar minhas aulas</b></p>
	<p><b>38. Depois de 6 (seis) meses de Macau, as coisas começaram a ser dificultadas. Eu no mestrado, um momento totalmente tenso. Aí aumentaram minha carga horaria, eu passei de 15 minutos, para uma hora fechada, uma hora. Eu não trabalhava uma hora aula não. Eles nunca deixaram eu trabalhar hora aula, depois desse acordo. Não teve acordo. Não teve acordo com a direção, não teve acordo com nada.</b></p>
	<p><b>42. Quando eu fui pra Sousa, eu cheguei numa realidade totalmente diferente. Uma realidade de favela. Realidade de adolescente, de droga, de namoro, de prostituição, de tudo no mundo. Então, eu professora nova, sou cantada diariamente na minha sala de aula. E assediada. Eu tenho medo, mas não pode transparecer. Medo nessa situação aí.</b></p>
	<p><b>47. Eu já cheguei numa escola adaptada, que eu tinha que me adaptar ao buraco que existia para aquela professora ali. Ela me deu cinco turmas dela [a outra professora de Educação Física da atual escola]. Ela ficou com cinco. Cheguei no fim do ano letivo, mas só comecei em março. Ela que toma todas as rédeas, e eu fico como se fosse a sombra de uma situação. Porque logo no começo do ano são os jogos da Paraíba, e ela que leva, eu não tenho conhecimento.</b></p>
	<p><b>58. Não estava conseguindo lidar [com a separação de gênero nas aulas de Educação Física]. Ai eu deixei o barco andar assim; sem muita pressão. Eu me pressionei muito com relação a isso. Mas agora eu não me pressiono muito não.”</b></p>
<p><b>80. Então às vezes pareceu que o mestrado seria um empecilho para eu professora, porque tudo eu dizia, eu faltei por conta disso, eu priorizei o mestrado. Mas não é, porque eu sei que isso vai me dar um norte muito bom na minha caminhada, e foi uma oportunidade que eu quis agarrar para o momento, do</b></p>	

	<b>mestrado e para a minha formação.</b>
<p align="center"><b>- INDICADOR 10 - A relação com os outros professores</b></p>	<p><b>41. lidar com outros professores, o olhar dos outros professores, isso me incomodava bastante. Eu não sou uma pessoa que consegue tirar as coisas de cima de mim não. Não sou aquela pessoa que diz: - 'ah! Estou nem ai se tu fala, ou não'. Eu tive que lidar com isso. E passei.</b></p>
	<p><b>59. [Na escola] em Macau não era muito boa [a relação com os outros professores]. Porque eu sentia que eles falavam de mim. Porque como eu tinha o mestrado, eu tinha que faltar um pouco, então, eu não era vista. Eu sentia rumores. E as professoras jogavam indiretas pra mim. Eu não me sentia bem. Sentia uma energia negativa muito pesada.</b></p>
	<p><b>60. a direção [...] Quando entrou a vice-diretora me apoiou muito bem, me compreendeu. Eu sempre busquei falar com a vice, e, eu acho que ela [a diretora] tinha raiva disso.</b></p>
	<p><b>61. a gente sente os olhares de reprovação [dos outros professores]</b></p>
	<p><b>62. Em compensação tinha outras professoras sensacionais [na escola em Macau], que você sentava, conversava, elas mostravam, - 'você pode fazer isso, fazer aquilo', ajudavam na caminhada. Marcam. Essas professoras marcam. Eu lembro muito bem delas.</b></p>
	<p><b>63. [Na escola] em Sousa, a maioria [...] a maioria preocupa-se com o trabalho em equipe. Então é uma escola que eu me senti muito acolhida em Sousa. Por mais que tenha esses percalços. Sempre tem, na verdade. Lá em Sousa a relação é muito boa, muito boa até então.</b></p>
	<p><b>64. Tem. Tem sim. [colaboração de outros professores] Por exemplo, eu sempre estive disponível, porque tem dia lá que eu fico só pra cumprir carga horária. E quando precisa as professoras conversam, aí eu fico na turma ou vou aplicar uma prova.</b></p>
<p><b>65. Como eu gosto muito de perguntar, porque sou nova na escola, gosto muito de entender os problemas para lidar com eles, para não pisar em falso. Então algumas professoras sempre se dispuseram a conversar. Eu levava algumas coisas mostrava o que eu</b></p>	

	<p>queria fazer, <b>elas me mostravam também por onde caminhar.</b></p>
	<p><b>66. Eu sempre ajudei também muitos professores</b>, no sentido de: "Ah, faltou alguém, eu ia lá e quebrava um galho", em Sousa eu faço do mesmo jeito. <b>Eu acho que ajuda parte muito dessa colaboração meio que física.</b></p>
	<p><b>82. Você não tem incentivo dos outros professores</b> [os quais dizem]: "tão novinha, está começando agora, vá estudar para outra coisa"</p>
<p align="center"><b>- INDICADOR 11- Os estereótipos da profissão e a vontade de superá-los</b></p>	<p><b>29. Ai veio a chance da gente ir pra dentro da escola</b> [através do Pibid]. <b>Eu tinha muito receio</b> ainda, porque eu me sentia insegura. <b>Até hoje não me sinto segura</b> em algumas coisas que eu faço, <b>por alguns estereótipos que a área carrega. Tem muita coisa que eu ainda sou insegura enquanto minha profissão, por justamente esses estereótipos.</b></p>
	<p><b>43. Tem uma professora lá</b> [na escola em Sousa] [...] e <b>muito do que eu faço hoje é resquício do que ela fez. E hoje em dia eu não me enxergo como uma boa professora</b>, porque tudo que eu criticava no momento, eu faço. <b>Tudo que eu criticava, eu faço. Todos os estereótipos que eu procurava me despir, eu me visto neles. Mas foi por uma escolha minha</b>, porque eu não estava conseguindo lidar com todas essas questões tendo que terminar o mestrado. Então eu disse: - <b>Esse ano vai ser de experiências ruins, mas eu quero passar por elas.</b></p>
	<p><b>44. Eu já disse aos meus alunos que ano que vem haverá mudanças na forma de ensinar</b>, na forma de como serão as aulas. <b>Porque os estereótipos que a área carrega a outra professora já faz aquilo.</b></p>
	<p><b>50. Ensinar modalidades</b>, e se prender a elas quase que o ano inteiro. Depois, <b>divisão de alunos entre meninos e meninas, e lidar com esse rola bola. Entende? São esses os estereótipos que a área carrega. E eu vou ao encontro. Eu visto essa camisa, e eu não tenho como negar isso, porque seria negar o que eu estou fazendo. Mas por exemplo, porque é... Uma coisa que pesa no meu juízo.</b></p>
	<p><b>56. Eu acho que é no sentido que as vezes dá esse medo, eu não sei jogar bola, eu não sei um esporte, eu não sei dançar. Cara, eu vou fazer o quê com esses meninos? Eu</b></p>

	<b>acho que é esse medo</b>
<p><b>- INDICADOR 12-</b> <b>A vontade de modificar as práticas hegemônicas e estereotipadas da profissão</b></p>	<p><b>45. Ela tem uma abordagem totalmente tecnicista [a outra professora de Educação Física da atual escola]. E ao mesmo tempo que eu tenho esse tradicionalismo presente nas minhas aulas, mas, eu tento dar esse passo a mais que é mostrar esse outro lado e trazer uma formação mais humana.</b></p>
	<p><b>46. Já que eles não aprendem a jogar bola [os alunos], que eles aprendam alguns valores. E eu tento levar isso pra me diferenciar, não pra ser uma professora que marcou a vida deles, mas pra ser uma professora que conseguiu despertar a vontade de conhecer alguma coisa.</b></p>
	<p><b>49. Ficar depois da escola com minhas alunas, pagar merenda pra elas, conversar sobre diversos assuntos, incentivar a elas a estudarem, os meus alunos também. Chamar eles de canto, um por um, as vezes e dizer: - "olhe você é assim, você tem essas características", "Você poderia fazer mais isso", "Lidere essa sala", "Me ajude". Sabe, incentivar, mostrar, enfim.</b></p>
	<p><b>52. "tanto faz se meu aluno aprender a jogar uma bola ou não. O que eu quero é que ele participe e adquira essa cultura de movimento, pra ele poder lidar com aquilo.</b></p>
	<p><b>53. Ninguém fica de fora por saber ou não jogar.</b></p>
	<p><b>55. Como eu tenho uma perspectiva de formação muito mais humana e para a vida então eu não preciso ensinar ao meu aluno o passe do handebol não, pra dizer que ele está formado ou não em Educação Física. Eu só preciso despertar pensamentos neles, desejos. E nisso eu acho que eu caminho. Eu acho.</b></p>
<p><b>- INDICADOR 13-</b> <b>A avaliação de si e as perspectivas de mudança</b></p>	<p><b>48. eu não me considero uma boa professora nesse sentido [referindo-se ao ensino de modalidades esportivas]. Mas, no sentido do que eu não tive eu já consigo. [enquanto aluna no ensino básico]</b></p>
	<p><b>51. A importância que a Educação Física não é dada, porque nós mesmos negligenciamos nossa área. A gente falta planejamento e a professora falta mais que eu [a outra professora de Educação Física da escola], falta planejamento, não está nem ai para as aulas teóricas que ela dá, rola bola e só, e as aulas</b></p>

<p align="center">- INDICADOR 13- A avaliação de si e as perspectivas de mudança</p>	<p><b>dela são extremamente técnicas.</b></p>
	<p><b>54. Mas esse ano [...] é um ano que eu quero guardar muito de experiência. Porque é um ano que [...] Pra eu dizer assim eu não quero ser assim. Por mais que as pessoas que participam da aula, adoram eu como professora, mas não dá pra dizer que eu estou sendo uma boa professora, coerente com os princípios da minha formação. Não estou.</b></p>
	<p><b>67. Confesso que eu queria ter evoluído mais. Ser melhor do que eu sou hoje. Ser melhor, ser boa, ao menos. Porque me frustra um pouco com relação a minha profissão de não está cumprindo o meu papel. É muito contraditório, uma hora eu digo que cumpro, outra hora não.</b></p>
	<p><b>68. Minhas expectativas, elas estão meio que [...] Não sei se diria adormecidas, mas andando a passos lentos, no momento</b></p>
	<p><b>69. [Na escola] em Macau eu acho que eu conseguia pelo pouco que eu tinha em minhas mãos. Minhas expectativas foram supridas, teria continuado fazendo um trabalho legal se tivesse lá.</b></p>
	<p><b>72. Eu acho que ser um professor iniciante é ser uma pessoa muito resiliente. Porque os traumas que você passa ali [...] se você não tiver vontade de continuar, assim... coragem de percorrer aqueles caminhos você não consegue, não consegue.</b></p>
	<p><b>78. Eu sou um caminhante, que está descobrindo o caminho ao caminhar. Como dizia uma poesia. “Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar”. E eu estou fazendo meu caminho ao andar. Eu não sei amanhã, mas esse desejo de mudança que está dentro de mim, mudança enquanto eu professora, a minha forma de trabalhar, de conduzir a aula e é isso que eu perspectivo para o ano que vem.</b></p>
<p><b>79. Quero fazer meu plano de ação e distribuir os conteúdos por série na escola, por ano letivo. Então vai ser bem melhor para o meu trabalho. É muito avulso. Acho que o ruim de trabalhar agora é porque eu não tenho algo estruturado. Não tenho plano de ação, bimestre tal, bimestre tal, não. Esse ano eu vou fazer esse plano de ação, vou distribuir os conteúdos por níveis de ensino e vou trabalhar</b></p>	

	<p>em cima disso. <b>Então as perspectivas para mim, para o próximo ano é que eu pretendo fazer tudo mais planejado.</b></p>
<p><b>- INDICADOR 14 - Os professores veteranos e as perspectivas para o futuro</b></p>	<p><b>81. Eu acredito que o professor deve servir pra um despertar, um incentivador. Um despertar da curiosidade do aluno, da criatividade. Não é ensinar a fazer um "A" não, mas, quais as formas que você pode fazer um "A", quais os caminhos que tu tem para fazer um "A". E isso que eu estudo [no mestrado] me leva a ser alguém bem melhor, não só enquanto professora, mas enquanto amiga dos alunos, enquanto filha, amiga dos meus amigos, enquanto namorada, enquanto qualquer coisa. É muito humana. Por isso que eu tento levar essa formação humana para eles.</b></p> <p><b>74. De manhã eu vejo [na escola em Sousa] [...] que é só fundamental I, uma professora só, por turma. Eu olho pra elas e digo: "Não quero!" Eu não queria passar determinada hora à determinada hora. Mas ao mesmo tempo são professoras extremamente elegantes, professoras do fundamental I, elegantes e humildes, e eu nunca vi isso. Chiques. Chiques não só no sentido de se vestir muito bem, mas de se portar muito bem. Porque tem o estereótipo de professor de camiseta, calça jeans. Lá não! As professoras vão "oh, na beca!". E isso me motiva. Essa visão desmistifica outra visão que eu tinha de professor. Professores que vão maquiadas para suas aulas, que estão ali, que falam. Isso me motiva diariamente.</b></p> <p><b>75. eu tenho uma visão de professor cansado, com olheiras. E eu não queria chegar naquela fase deles e está cansado com olheiras. Mas eu quero está do jeito que eles estão, estando em escola pública.</b></p> <p><b>76. Elas tem uns 20 anos de docência, 15 anos [as professoras da escola em Sousa]. Professoras que estão ali, mas buscam metodologias novas, novas formas de ensinar, que são unidas entre o grupo, que trabalham para o crescimento do aluno, que não ficam apontando o erro de outro professor.</b></p> <p><b>77. Faz muito sentido pra mim, olhar os professores e ver onde eu posso estar, mesmo não conseguindo chegar onde eu quero. Mas está naquela posição ali e dizer bola pra</b></p>

	<i>frente e trabalhar, e bola pra frente, e <b>dar aula porque gosta</b> de vir dar aula, porque quer dar aula mesmo. <b>Em compensação tem outros que não. Mas eu quero me espelhar naquelas.</b> Que querem está ali, <b>que vão nos movimentos.</b> Por exemplo, <b>isso me fascina, nos movimentos sindicais, que lutam pelos seus direitos, que falam com propriedade porque sabem, porque vivem aquilo.</b></i>
<b>- INDICADOR 15 - A falta de recursos didáticos e a criatividade da professora.</b>	<i>16. E eu agora, <b>enquanto professora, tendo o mínimo, que é só o recurso humano mesmo, eu tento fazer isso [possibilitar a participação]. É tentar ser aquilo que eu não tive, pra eles.</b></i>
	<i>36. <b>Não tinha nada. Não tinha recursos materiais [no trabalho em Macau].</b></i>
	<i>39. <b>Eu trabalhava em duas escolas [no primeiro emprego]. Eu tinha umas bolas, eu levava, ia a pé, me deslocava de uma a outra.</b></i>
	<i>70. “[Na escola] <b>em Sousa eu também não tenho muito recurso, então tenho que lidar com aquilo, com aquela realidade, com aqueles alunos, eu tento me adaptar a ela.</b></i>

#### 4.3. Da sistematização dos Núcleos de Significação

A sistematização dos núcleos de significação busca dialeticamente articular todos os temas contidos na fala do sujeito, por isso esse momento é “especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015). Visto isso, construímos nossos núcleos da seguinte forma:

Quadro 3: construção dos núcleos de significação

<b>NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>- Núcleo I - “Ser ou não ser, eis a questão”: A escolha pela profissão docente e os dilemas vividos na escola</b>	<i>Indicador 1 - <b>Eu com os outros: O processo de constituição mediado pela convivência.</b></i>
	<i>Indicador 2 - <b>O PIBID como “divisor de águas” na formação docente</b></i>
	<i>Indicador 3 - <b>A escolha pela Educação Física e a desvinculação com a docência</b></i>
	<i>Indicador 4 - <b>O processo de descoberta da profissão docente e a</b></i>

	<i>inconstância das práticas acadêmicas</i>
	<i>Indicador 6 - A professora enquanto estudante: a escola como espaço de conflitos</i>
	<i>Indicador 8 - A relação com os professores enquanto aluna no ensino básico</i>
<b>- Núcleo II -</b>	<i>Indicador 10 - A relação com os outros professores</i>
<b>A escola como espaço de conflitos e colaboração</b>	<i>Indicador 14 - Os professores veteranos e as perspectivas para o futuro</i>
<b>- Núcleo III -</b>	<i>Indicador 5 - A atividade docente e o trabalho pedagógico</i>
<b>Atividade Docente: O reconhecimento de si no processo educacional</b>	<i>Indicador 7 - A escola como campo de atuação docente da professora</i>
	<i>Indicador 9 - Dificuldades e enfrentamentos na profissão</i>
	<i>Indicador 11 - Os estereótipos da profissão e a vontade de superá-los</i>
	<i>Indicador 12 - A vontade de modificar as práticas hegemônicas e estereotipadas da profissão</i>
	<i>Indicador 13 - A avaliação de si e as perspectivas de mudança</i>
	<i>Indicador 15 - A falta de recursos didáticos e a criatividade da professora</i>

## **CAPITULO CINCO - VIVENDO EM MOVIMENTO: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.**

O movimento em nossa pesquisa é atravessado por inúmeras significações, tanto no que se refere a dimensão da história singular, quanto da história social. Viver em movimento implica admitir que estamos em constante transformação, criando, recriando, descobrindo, investigando, isto é, significando os fenômenos sociais.

A palavra “movimento” neste estudo é polissêmica, pois, permite primeiramente, que os sujeitos dessa pesquisa imbriquem-se num processo de construção mútua refletindo sobre os aspectos formativos que concernem ao período da iniciação à docência. Primeiro, porque o movimento é elemento central em nossas práticas pedagógicas como professores de Educação Física; segundo, porque o pensamento se transforma, criando novas significações acerca do nosso objeto de estudo; terceiro, pois percebemos que no decorrer deste estudo, o resultado não está dado a priori, para isso, foi preciso “movimentar”, na tentativa de sair do aparente, avançando para as zonas de sentido.

Esta pesquisa está concretizada não apenas na apreensão das significações, mas também no processo formativo dos pares que nela estão inseridos, uma vez que a técnica de obtenção das informações – a conversação – foi escolhida e utilizada com o intuito de possibilitar a produção de sentidos sobre a iniciação à docência.

Neste capítulo interpretaremos os núcleos de significações, guiados pela voz da professora Íris. Entendemos que as significações que a professora produziu são determinadas pelas suas vivências, as quais não se reduzem apenas a fase da iniciação à docência, pois são atravessadas pela sua historicidade. Isto é, estes elementos, não estão soltos, deslocados da realidade, mas sim, relacionados intimamente, pois, segundo Gonçalves (2007, p.44) “no materialismo histórico e dialético, o homem só é indivíduo, ou melhor, só se constitui indivíduo porque é social e histórico”.

Entendendo esta compreensão de indivíduo histórico social, é preciso ter certa a compreensão da docência. Assim, segundo Soares, Barbosa e Alfredo (2016, p.113) “a docência não se constitui de ideias arquetípicas

desafiadoras aos sujeitos que, nela, iniciam sua carreiras profissional”. Corroborando com os autores, compreendemos a iniciação à docência, não como um fenômeno naturalmente mediado pelo medo, mas um processo em movimento, cujos desafios vividos pelo professor nessa fase devem ser analisados como fenômenos históricos que constituem a dimensão subjetiva da carreira profissional docente.

Nesta conjuntura, Aguiar (2006), esclarece que:

Sem ter a pretensão de responder a todas as questões, destacamos que num trabalho de formação de professores deve-se ter como meta o esforço de romper o cotidiano, de desmistificar velhas concepções, aprofundar compreensões rasteiras, ultrapassar a aparência. Para isso, torna-se fundamental a reflexão sobre o cotidiano, de modo a se escapar das armadilhas do pensamento do senso comum, dos preconceitos, das leituras naturalizantes da realidade social. (p.66)

Tomando como base este pensamento, acreditamos que nosso desafio está concentra-se na desnaturalização do fenômeno da iniciação à docência, isto é, romper com as ideias que cristalizam e condicionam os sujeitos a comportamentos naturalmente construídos. Por isso, para a interpretação das informações, partimos da compreensão do ser histórico e concreto, considerando o seu processo de transformação, bem como o seu modo de pensar, agir e sentir.

Com base nesse entendimento, avançamos para a sistematização e interpretação dos Núcleos de significação. Antes disso, é necessário ressaltar a importância das etapas que antecederam a construção dos núcleos. O caráter dialético proposto aqui, requer o movimento constante da pesquisa, isto é, permite-nos retomar, sempre que necessário as fases anteriores, na tentativa de apreender as significações produzidas pelo sujeito.

### **5.1. “Ser ou não ser, eis a questão”: a escolha pela profissão docente e os dilemas vividos na escola**

A frase emblemática de William Shakespeare, na obra “A tragédia de Hamlet”, aparece aqui para que pensemos primeiramente o processo de

escolha pela profissão docente não como algo que é constituído naturalmente - uma vocação – ou melhor, não é apenas um resultado entre a escolha de “ser ou não ser”. A frase, entretanto, nos diz mais, pois, ao incorporarmos a sua interpretação o olhar dialético, compreendemos que as escolhas situam-se no campo das contradições e são mediadas pela história pessoal e social de cada sujeito.

Deste modo, temos a clareza de que o processo de escolha se dá de maneiras diversas e por isso é multideterminado. Concordamos com Bock (2007, p.22) ao afirmar que: “as capacidades humanas devem ser vistas como algo que surgem após uma série de transformações qualitativas. Cada transformação cria condições para novas transformações, em um processo histórico, e não natural.” Isto é, não tratamos aqui da escolha pela profissão num sentido vocacional, que naturalmente acontece, pois “ao adotarmos a concepção de vocação, anulamos do homem a condição de sujeito ativo e criamos uma ilusão que provoca a sujeição social” (AGUIAR, 2006, p.11).

Nesse sentido, é importante registrar que este núcleo não trata-se de um esforço que busca identificar o momento que “nasce” uma professora, mas sim, apreender um processo que é resultado de um conjunto de experiências, que ao longo do percurso formativo tem configurado a formação da professora, revelando assim, dados para se pensar a dimensão subjetiva da iniciação à docência.

Portanto, este núcleo é resultado da articulação de alguns indicadores, os quais juntos contribuem para que avancemos nas zonas de sentido. Assim, na tentativa de compreender, principalmente sobre a escolha pela profissão docente e suas mediações. Deste modo, articulados, esses indicadores fornecem informações que nos ajudam a entender os processos vividos pela professora historicamente situados. Esses processos são revelados desde os seus primeiros ciclos de escolarização até o seu processo de formação profissional. A seguir detalhamos os indicadores que constituem esse núcleo

O indicador um<sup>8</sup>, intitulado: “*Eu com os outros: O processo de constituição mediado pela convivência*”, ele aglutina pré-indicadores, nos quais a professora reconhece a importância de outros indivíduos no seu processo de constituição e formação docente, revelando de modo claro que, em seu percurso formativo a relação com seus pares são preponderante para suas escolhas.

O segundo indicador, ao qual chamamos de “*O PIBID como ‘divisor de águas’ na formação docente*”, traz o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência, concedendo-o destaque no que se refere ao seu campo formativo. Para isso, a professora, o define como elemento mediador fundamental na escolha pela profissão docente, bem como pela permanência no curso de licenciatura. A metáfora utilizada por Iris, a qual define o programa como “divisor de águas”, serve para enfatizar a importância de programas formativos como o PIBID, ainda no momento da formação inicial. Com isso, a professora nos faz refletir sobre a importância e o compromisso social que o programa tem abraçado no que diz respeito à formação de professores.

O terceiro indicador, “*A escolha pela Educação Física e a desvinculação com a docência*” compreende as (des)motivações de Iris, na escolha pelo curso de graduação, bem como os dilemas por ela enfrentados na tentativa de encontra-se no percurso.

O quarto indicador, “*O processo de descoberta da profissão docente e a inconstância das práticas acadêmicas*”, a professora traz a tona momentos da sua trajetória acadêmica que a fizeram despertar, e ao mesmo tempo afasta-se da profissão docente. Os elementos existentes neste indicador, falam sobre as descobertas mediadas pelas disciplinas, projetos, bem como pelos professores durante o curso de graduação.

O indicador de número seis, discute as vivências da professora enquanto aluna do ensino básico e sua relação com a escola. Relação esta mediada por conflitos, os quais mostram as inúmeras afetações que atravessam a trajetória escolar de Iris. Por isso, o intitulamos “*A professora enquanto estudante: a escola como espaço de conflitos*”, as ambivalências

---

<sup>8</sup> Essa numeração segue a sequência do quadro de indicadores.

existentes nesse núcleo nos revelam como componente principal, o movimento de superação exercido por Iris no que se refere a retornar ao ambiente escolar, agora enquanto professora.

O oitavo indicador, “*A relação com os professores enquanto aluna no ensino básico*”, compreende a relação de Iris com seus professores, ainda como aluna na escola. Traz como pano de fundo, cenários conflituosos que imprimem o modo como Iris sentia o ambiente escolar.

Iniciamos nossa discussão, entendendo que a “escola é... O lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que alegra, se conhece, se estima.” Paulo Freire, no seu poema “escola” entende-a muito além do espaço físico, pois a compreende não como uma instituição de papel isolado, mas percebe que os atores que fazem parte do processo educacional são inúmeros, e por isso devem compartilhar saberes e vivências no processo. Bock et al (2016, p.230) ao refletirem sobre este mesmo poema, posicionam-se afirmando que pensar a escola neste todo complexo é importante, pois, segundo os autores:

“Se queremos compreendê-la de modo mais completo, é importante conhecermos o que pensam e sentem os sujeitos que nela atuam; que significações são constituídas sobre ela, sobre suas funções e tarefas, suas atividades e conteúdos e são parte da realidade, na medida que partilhadas pelo conjunto de sujeitos que ali estão”

Entendendo a escola a partir destas constatações, vamos ao encontro da fala de Iris. A professora nos narra registros importantes das suas vivências enquanto aluna nos quais fica evidente o caráter conflituoso enfrentado por ela, em detrimento as experiências regidas por afetos positivos. Deste modo, percebemos o distanciamento da professora com relação ao espaço escolar, no seguinte trecho:

***Só sei que de escola mesmo a minhas impressões enquanto estudante, não foram as melhores. Por que eu***

***não me sentia bem ali. Quando [...] Eu sempre [...] Eu rezava muito para que não falasse nada que fosse fora do normal, nada que fosse fora da minha linha que eu tinha ensaiado [...] A escola me frustrava, me trazia medo, a escola me traumatizava.***

Sua relação com a escola foi marcada, portanto, pelo medo, frustração e receio de errar. Não se sentir bem num espaço, que em tese deveria ser de interação entre diversos indivíduos que delas fazem parte, nos fazem retomar a definição de Paulo Freire, a qual diz que a escola “é o local onde se faz amigos”, deste modo, nos faz questionamos, sobretudo, a forma como a professora constrói subjetivamente a noção de escola.

Assim, pensamos que os desafios vividos como aluna estejam ligados a sua história individual, a qual foi mediada por condições sociais historicamente construídas. Deste modo, constatamos este pensamento no seguinte trecho: ***“Eu cheguei no Ensino Fundamental, eu era muito tímida, muito tímida. Primeiro por que eu tinha um complexo de inferioridade muito grande por ser do sítio [zona rural], e o povo ‘encharcava’ mesmo [praticar bullying], quem era do sítio”***. Morar na zona rural trazia para a professora o sentimento de inferioridade em relação aos demais alunos, a deixando fragilizada, provocando assim o seu afastamento das interações com os seus pares. Segundo Bock (2007, p.161):

A fragilização do indivíduo se expressa em dificuldades para dar conta dessa tarefa [enfrentar cotidianamente o mundo, de modo a interferir nele, construindo soluções para dificuldades e problemas que se apresentem] . O sujeito fica fragilizado diante do mundo. A intervenção do psicólogo busca interferir na construção dos sentidos, isto é, nos registros que o sujeito fez do mundo, registros esses que são fonte de suas fragilizações. Por exemplo, o sujeito que fica desempregado por longo período em nossa sociedade, dadas as condições sociais e os valores dominantes em nosso meio, constrói, com certa facilidade, a idéia de que é incompetente e por isso está desempregado. Essa construção subjetiva pode fragilizar o sujeito. Pode impedi-lo de enfrentar as dificuldades que se lhe apresentam dia-a-dia.

Bock (2007) ao fazer esta constatação, nos possibilita inferir que: o modo como o professor constrói subjetivamente a ideia de escola, pode interferir no modo como ela desenvolve a sua atividade docente. Deste modo, entendemos assim que o professor iniciante na maioria das vezes tem como referencia para sua atuação , as suas vivencias escolares. Essas situações vividas são construídas subjetivamente pelos determinantes sociais, isto é, condições de moradia, condições financeiras, relacionamentos pessoais, entre outros. Assim sendo, as condições objetivas determinam o modo como os professores iniciantes desenvolvem a sua atividade docente.

A partir do relato de Iris, pensamos o papel da escola não apenas como uma instituição responsável pelo ensino sistematizado das matérias escolares, mas como um espaço que deve permitir ir além, isto é, viabilizar interações sociais mediadas por afetos. Pensando nesta perspectiva de escola, Iris elabora um pensamento que nos oportuniza refletir sobre o espaço escolar e as pessoas que o constituem.

*Eu enquanto estudante tenho uma perspectiva de escola. **A de Ensino Médio foi uma escola totalmente repulsiva, não sinto a menor falta. Não tenho alegrias em falar.** Não sei se por estar ali foi só um momento de euforia, porque era uma seleção, e quantas e quantas pessoas não fizeram aquela seleção, e eu consegui passar. Mas **eu não enxergo a escola de Ensino Médio como uma escola de formação, uma escola na qual se propunha e tinha toda uma estrutura, não formava. Formava técnicos, nunca formou humanos.***

A preocupação da professora neste relato situa-se em elaborar uma crítica a uma concepção de educação pautada no modelo tecnicista de ensino. Isto é, para ela, as relações humanas, os afetos, devem ser pontos focais no processo de ensino. Tais aspectos servem de termômetro para esclarecer sua relação com a escola, sobretudo, compreender as afetações que são constitutivos do modo pelo qual ela significa a docência.

observamos que a professora institui um pensamento ampliado no que se refere a dinâmica escolar. Assim sendo, a escola deve se comprometer com

aspectos que não se limitem ao ensino dos conteúdos, mas, deve-se está imersa junto ao aluno em todo o percurso, promovendo redes de saberes.

Visto isso, pensamos ser importante ter claro entendimento de escola aqui adotado, para isso, vamos ao encontro dos pensamentos de Aguiar (2012, pp.61-62), que aponta para a necessidade de se compreender a escola como “uma totalidade histórica e contraditoriamente constituída, na qual cada parte revela o todo transformado pela dialética de sua singularidade. Ao mesmo tempo, a totalidade expressa as partes, sem ser delas cópia ou somatório.” Isto é, ao percebermos a escola a partir deste olhar, é sobretudo, um avanço no que se refere a reduzi-la ou naturalizá-la.

A professora colaboradora, noutro momento nos fala da sua relação com o Ensino Médio: “[...] foram assim três anos, assim [...] que passaram ‘super rápidos’. Graças a deus! Porque **eu não tenho boas memórias do Ensino Médio. Da escola do Ensino Médio e dos professores que faziam a escola do Ensino Médio**”. Deste modo, íris nos fornece pistas sobre a fragilidade do seu processo de escolarização, tendo em vista que esse caminho foi marcado, principalmente, pelo seu afastamento no que se diz respeito as relações com seus professores. Como podemos evidenciar no seguinte trecho:

***Diante desses traumas todos, eu fui querendo ser notada cada vez menos. Então se eu chegasse ali e tivesse que sair, sem ter que sair do meu foco, dessa minha reta aqui, pra fazer outra coisa que não fosse planejado, pra mim, tinha sido ótimo. Entende? Eu não conseguia ter essa conversa que eu adquiri na faculdade aqui com você não, essa desenvoltura. E pronto***

A escola é um espaço que produz e reproduz contradições sociais (ARANHA e AGUIAR, 2016). Frente a essa constatação, observamos a professora Iris, a qual ao mesmo instante que se refere a escola como um espaço que negava sua existência, relata que: “**A escola também trouxe esse desejo de querer mais. Foi quando eu consegui passar pra Cajazeiras [para a escola do Ensino Médio]. Porque eu era uma pessoa ali, mais uma, só [na**

*escola do Ensino Fundamental]*”. A professora reconhece que diante das dificuldades e a invisibilidade que escola lhe causava, ingressar noutra instituição que adotava processo seletivo, possibilitou nela o desejo de ir além, de explorar suas potencialidades.

Pensamos com isso, que para tantos outros professores em início de carreira, a escola e os determinantes da realidade objetiva, podem afetar o modo o professor desenvolve a sua atividade docente. Isto é, os mecanismos de acesso e permanência no processo educacional, por exemplo, representam um aspecto importante no que se refere a apropriação do espaço escolar pelo professor.

Deste modo, compreender a relação da professora com o ambiente escolar, ainda na condição de aluna, nos possibilita acreditar na “possibilidade de que, mesmo sob determinadas condições objetivas e subjetivas, muitas vezes bastante adversas, mudanças podem ocorrer.” (AGUIAR, 2012, p.62). Percebe-se aqui, diante dos relatos de Iris, que mesmo em condições que a impulsionavam para o fracasso escolar, a professora buscou maneiras diferentes de superar suas limitações e as limitações gestadas pelo o ambiente escolar.

No que se refere a relação da professora Iris com seus professores durante o processo de escolarização, podemos inferir que este processo foi marcada por inúmeras afetações. Ao falar dessa relação, traz à tona relações a relações paradoxais, de tensões e aproximações, mas que ao mesmo instante revelam aspectos importantes para nossa análise.

Assim sendo, Iris ao relatar sobre a figura da professora a qual esteve com ela durante todo ensino infantil e fundamental, nos avalia essa relação como positiva, pois, segundo ela o modo como sua professora desenvolvia a sua atividade docente incorporado elementos formativos compromissados para além dos bancos escolares. Deste maneira, íris relata:

***Isso foi me marcando, [a relação com a professora no ensino infantil] e me motivando a querer está sempre me superando, com a relação as expectativas que ela tinha em***

***mim. Tanto é que fui pra casa dela, conhecer a casa dela, ela morava em outro sítio, em outra cidade. É uma figura muito marcante nessa minha construção pessoal.***

Nesse trecho, a professora expõe elementos que transcendem as barreiras do ensino dos conteúdos. Na verdade, ela sentia o interesse afetivo que a professora mantinha sobre ela, as expectativas gestadas pela sua professora a motivava, pois se configuravam como elementos mediadores na sua relação com a professora. Esta aproximação com a professora dos anos iniciais, se configurou para Iris como um momento importante no seu processo de escolarização. Se observarmos este contato, pelas lentes sócio-histórica, compreenderemos que a relação afetiva gestada por Íris com sua professora configurou-se como uma mediação determinante na continuidade da sua caminhada estudantil.

Entretanto, o relacionamento com as figuras dos professores nem sempre se mantiveram alicerçados por afeto, ou seja, elas tenderam a piorar com o passar dos anos. Durante o ensino Fundamental II e Médio, a professora relata que estas relações a fizeram se distanciar da escola, a não se sentir parte dela, como observamos no seguinte trecho:

***Eu não me sentia parte daquilo [da escola de um modo geral]. Eu nunca me senti. Eu nunca me senti parte daquele ambiente da escola, eu nunca senti que um professor olhou pra mim e quis me entender, quis conversar comigo, quis saber o porquê. Eu sei que pode ser uma visão de totalmente de hoje em dia. Mas que antigamente os professores não faziam, mas faziam, faziam sim. Alguns professores me traumatizaram.***

Para Iris, a escola se apresenta como um espaço de ambivalências, ora possibilita sua transformação, ressignificação, desenvolvimento, noutro momento - esse de forma mais intensa - exclui, nega sua existência. O que para nós representa muito, pois, é “fruto de uma realidade que, contraditoriamente, a mobilizava” (SOARES e AGUIAR, 2011, p.7). Isto é, foi mediada por essas bivalências que Iris significou o espaço escolar.

Assim, relacionamento com os professores aparece como elemento importante para que possamos entender a forma pela qual Iris significa a escola. No trecho a seguir, por exemplo, Iris explora a sua memória afetiva na tentativa de demonstrar a importância da relação professor-aluno, **“não tenho boas recordações de professores [referindo-se a escola do Ensino Médio], nem de [...] Se tu perguntar um professor que me conhece, ou que eu vá lembrar de momentos marcantes junto com eles, eu não tenho”**. Percebemos que a professora procura na escola mais do que saberes sistematizados, para ela, a aprendizagem de valores nasce na relação com os outros, ou seja, este aspecto torna-se substancial para a nossa análise do processo da constituição do professor

Deste modo, podemos inferir que as vivências gestadas entre alunos e professores representam um elemento importante no que se refere ao modo como os professores em início de carreira significam sua profissão e a sua atividade docente. Ou seja, a partir destas constatações podemos refletir sobre a realidade do distanciamento professor/aluno, isto é, o processo educacional não deve se limitar apenas ao ensino dos conteúdos, mas, também, com as relações interpessoais, de amizade e de afeto, principalmente entre professores e alunos.

Assim sendo, esta relação conflituosa com a escola, apresentada pela professora Iris em suas falas, nos despertou o desejo de entender os processos que a fizeram escolher a carreira docente. Desta forma, sintetizamos tudo na seguinte pergunta: “Como alguém que não se sente acolhida pelo espaço da escolar, torna-se professora?” esse questionamento traduz algumas nossas indagações sobre a relação de Iris e a instituição escolar e as determinações que a fizeram seguir na carreira docente.

Sabemos que a escolha pela profissão docente tem diminuído nos últimos anos e que as razões são inúmeras. Segundo Soares, Barbosa e Alfredo (2016, p.114) os “elementos sociais e históricos construtivos da profissão, como remuneração, prestígio social e condições de trabalho, [...] tendem a distanciar os jovens do desejo de realizarem uma formação universitária voltada para a carreira docente”.

Esse distanciamento, marcado pelos determinantes elencados acima pelos autores, são evidenciados na fala de Iris, quando justifica sua escolha pela Educação Física, *“por isso que eu escolhi Educação Física. Porque **eu poderia ser qualquer coisa menos professora**. No momento, não foi pela docência não.”* A professora entende as inúmeras possibilidades de atuação no campo profissional a qual sua área de formação oferece (ao menos no campo do senso comum). Iris demonstra que suas intenções ao escolher o curso é seguir um caminho diferente da licenciatura, pois, como podemos observar, o modo pelo qual a professora tem significado a docência a impede de trilhar este caminho.

Este pensamento é reafirmado pela professora em diversos momentos, como podemos perceber no seguinte trecho:

***A escolha pela Educação Física** eu botei na balança quais eram os cursos que me interessavam para o momento. **Não foi ser professor**, por que se eu quisesse, eu teria escolhido espanhol ou escolhido letras que eu já tinha botado outra vez.*

Pensamos que as crises vividas na escola enquanto aluna, parecem ter mediado sua escolha pela Educação Física, uma vez que, o curso possibilitaria outras formas de atuação que não seriam restritas à docência. De outra forma, o modo pelo qual Iris significa a atividade docente é reveladora de que a escola e a relação com os professores a afetaram de forma negativa, prioritariamente. Com isso, não se sentir parte dos processo educacional, configurou a forma como Iris significou a escolha pelo curso e Educação Física.

No processo de constituição, com o passar do tempo o curso foi sendo desvendado por Iris, através das disciplinas ofertadas, do contato com os professores, com o ambiente universitário e com os colegas da graduação. A professora reafirma que inicialmente não se identificou com o curso: *“eu **não me encaixava** naquele **perfil que o curso requeria** naquele momento [no início da graduação]. **Nunca participei de absolutamente nada. Nunca tive aula de Educação Física** [no ensino básico]”*. Observando esta fala e entrelaçando-a com as significações produzidas a respeito da escola e dos professores,

entendemos que a falta de contato com a disciplina de Educação Física ainda durante o processo de escolarização, contribui para que a professora não compreendesse o que de fato poderia desenvolver profissionalmente naquela área.

Na medida em que a sua permanência no curso de Educação Física avançava, as impressões sobre a profissão oriundas do senso comum foram sendo desconstruídas. Primeiro, pela constatação de que o curso tratava-se de uma licenciatura, ou seja, destinado a formação de professores; segundo, pelas vivências teóricas e práticas que foram se sucedendo, as quais fizeram-na perceber possibilidades de transformação.

Percebemos aqui que este movimento entre a permanência e a desistência, representa uma situação vivida por muitos outros alunos que ingressam nos no ensino superior sem ter uma ideia muito clara do que se trata o curso. Assim, quando se identificam com o que fazem, é acerto positivo no desconhecido. Quando não se identificam, o prejuízo tanto emocional quanto profissional pode tornar-se iminente.

Com isso, retomamos lembrando que embora a professora tenha relatado anteriormente sua apatia pela escola, em especial, pela docência, neste momento da nossa conversa podemos perceber mudanças no pensamento de Iris, justamente por entender que o movimento da constituição da subjetividade “não é linear nem previsível. Por ser histórico, ele é marcado por correlações de forças da conjuntura onde sujeito atua transformando o mundo ao mesmo tempo em que também é transformado.” (Soares e Aguiar, 2011, p.8). Isto é, a professora passa a significar a docência de forma diferente num movimento permanente por achados no interior do curso de graduação, como podemos observar no seguinte trecho:

***O momento que eu vi que era a docência, o que eu poderia fazer com ela, foi numa coisa [aula] de um professor. Numa [...] Porque esse professor, era um professor que encantava nas aulas, quando ele começou a apresentar as abordagens e o que a gente poderia fazer com aquilo, pra poder mudar nem que seja um pouco a realidade daqueles alunos, não sei se foi [...] Na disciplina de Metodologia do Ensino da Educação***

*Física, que era a mais [...] Assim [...] Professoral (risos). A gente vinha de algo muito biológico, tinha Didática, tinha Atividades Lúdicas, mas tinha Fisiologia, Biologia, a gente focava muito nelas, por que era o medo. Nera?, Um negocio de não passar. Metodologia se não me engane era no terceiro período.*

Percebe-se aqui, uma transformação importante no pensamento de Iris no que se refere ao processo educacional, principalmente à atuação docente, no trecho: **“era um professor que encantava nas aulas”**. Ou seja, a maneira como esse professor conduzia suas aulas, constitui de forma diferente o modo como Iris significa a profissão docente. Inferimos, a partir desta constatação que talvez as mediações do professor, marcada especificamente pela capacidade de relacionar a teoria com a prática, a fizeram ter ido da repulsa à apropriação do seu novo espaço educacional.

Esta fala, nos traz outra revelação do pensamento de Iris, ao demonstrar sua preferência pelas disciplinas de cunho pedagógico em detrimento às disciplinas da área biológica. Desta forma, percebemos sua aproximação com a docência, pois estas disciplinas começaram a fazer sentido para ela durante a graduação. Entretanto, ao falar especificamente da disciplina, ela demonstra que mais do que o conteúdo sistematizado a forma como foi conduzida pelo professor, foi importante, uma vez que a possibilitaria **“mudar nem que seja um pouco a realidade daqueles alunos”**.

O sentido da escola, professores e universidade, nos parece elementar no que se refere a constituição do professor iniciante. Desta forma, ao focarmos, por exemplo, na possibilidade de transformação da realidade, a qual é fornecida justamente pelo caráter ativo da profissão docente, inferimos que este aspecto representa a força motriz que os professores em início de carreira encontram para superar, tanto o seu distanciamento com a escola, com a escolha do curso e com a figura dos professores.

Outro aspecto importante na formação de Iris foi o envolvimento com pesquisa, assim, para ela poder acompanhar e constatar realidades diversas, pensar e agir sobre elas, através de estudos e teorias, a fez perceber aspectos até então desconhecidos. A pesquisa era um processo que a

motivava a continuar no curso, se descobrindo se reinventando a todo momento. Nas palavras dela: **“A pesquisa me encantava, poder está ali pesquisando, lendo, debatendo, entendendo sobre assuntos que antes eram totalmente desconhecidos pra mim, me fazia querer ir mais, [...] quando eu comecei a escrever foi uma das melhores partes. A produzir”**.

Assim, a descoberta do novo proporcionada através da pesquisa, fez a professora fortalecer os laços com o curso de formação. A necessidade mobilizadora em **“querer ir mais”**, mostra que a professora, ao entrar em contato com o ato de pesquisar, pôde ressignificar sua presença no curso de Educação Física. Deste modo, produzir e divulgar conhecimento, participar dos processos de pesquisa, se envolver em atividades extra sala de aula, mobilizava sua presença no ensino superior.

Segundo Aguiar (2006, p.15), “para compreendermos o processo de escolha e suas formas de constituição, devemos buscar aquilo que mobiliza o sujeito, aquilo que, [...] teria o poder de explicar os “porquês” das ações humanas.” Ou seja, inferimos que o que mobiliza o licenciando no processo formativo é o seu poder de atuação, o qual, muitas vezes, diferente do processo de escolarização, pois, em tese com mais autonomia, o professor em formação atua de forma efetiva, participa, interage e constrói seus próprios caminhos mediada pelas condições objetivas da realidade.

Entretanto, destacamos que, embora a professora tenha se desenvolvido qualitativamente durante a graduação, nem todas as práticas vivenciadas nesse período foram motivadoras. À exemplo, o estágio supervisionado, o qual deveria representa um momento em que o licenciando vivencia a escola e seus processos formativos de maneira mais intensa. Para Iris, esse período vai de encontro a suas expectativas, ao relatar que:

**No primeiro estágio [...] Seis meses [...] Chorei. Fiz tudo no mundo. Não quero ser professora mais. É muito inconstante, parece uma bipolaridade. Tiveram momentos, eu disse a você. É como se fosse batimentos cardíacos, altos e baixos. Não segue uma sequencia retilínea, “eu quero ser professor e eu vou!”**

A professora relata os problemas advindos do estágio, especialmente, no que se refere a sua atuação docente. Deste modo, os fatores emocionais, aqui marcados pelo choro, fizeram-na diante das dificuldades, pensar em desistir. O que nos chama atenção, entretanto, é que mesmo diante das condições adversas proporcionada pelas práticas do estágio, Íris provocou reflexões sobre o processo de desnaturalização da profissão docente, ao nos dizer que este processo “*não segue uma sequencia retilínea, ‘eu quero ser professor e eu vou!’*”. Ao fazer esta reflexão, Iris nos fornece elementos para compreender o fenômeno da docência de forma contextualizada, histórica e por isso em constante movimento. Ao utilizar-se da metáfora, que compara seu processo de escolha a “batimentos cardíacos”, nos indica que a profissão docente, assim como todas as outras é um processo de aceitação e recusa. Deste modo, ela cita alguns momentos no seguinte trecho:

***Os momentos difíceis eu não sabia encarar. Por exemplo, ressurgir das cinzas como uma fênix. Não sabia, não sabia. Porque eu sabia que eu não ia encontrar só flores na escola. Mas não me alegrava o fato de ter que lidar com aquilo o resto da vida. [...] Eu ainda não tinha desenvolvido certas competências e habilidades para lidar com a sala de aula ainda não. O estágio não serviu pra isso [preparar para a docência]. Mas serviu pra ser frustrante também.***

Nesse relato, fica evidente as angústias, medos e frustrações causadas pelas as experiências do estágio, por isso, a professora questiona sua resiliência, ao afirmar que não sabia “ressurgir das cinzas” diante dos problemas encontrados e vividos durante sua atuação em campo. Compreendemos que, não era o estágio que lhe causava receio, mas sim a possibilidade de viver essas experiências pelo resto da sua vida.

Noutro momento, em paralelo com as experiências vividas durante o estágio, eis que surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – o Pibid. Para a professora o programa é expresso pela metáfora do “divisor de águas”, pois, segundo ela, o programa possibilitou o encontro com a escola, diferente do estágio supervisionado, agora de maneira mais efetiva, acompanhada e compartilhada, como podemos observar:

***A entrada no PIBID foi um divisor de águas, como eu costumo chamar. Que foi algo que mudou minhas perspectivas, meus olhares, mostrou o que eu realmente queria. Mudou a forma como eu faço pesquisa até hoje. Foi essa entrada no PIBID. Não tem como eu descrever minha formação sem falar no PIBID.***

O caráter formativo do Pibid é evidenciado no relato da professora, ela compreende que a proposta do programa fortalece os vínculos com a docência nos curso de licenciatura, por possibilitar, dentre muitos aspectos, a investigação e a vivência da prática pedagógica de forma efetiva e acompanhada. Deste modo, percebemos que o Pibid foi elemento mediador importante no processo de formação docente, pois possibilitou que Iris, vivenciasse a escola de modo mais intenso.

Tendo passado por muitos momentos na sua formação, os quais foram importantes no processo de constituição da professora Iris, ela ressalta a importância do Pibid mais uma vez: ***“por mais que a gente já tivesse tido isso, de ser professor, mas o PIBID veio fortalecer essa visão, porque a gente estava em constante contato.”*** Assim é o contato constante com a escola destacado pela professora, que a fez enxergar o Pibid como uma proposta formativa importante. Ela também realça processos formativos que ocorreram no interior do subprojeto do qual participava. Estes aspectos constituem uma parte importante no processo formativo de Íris, ao afirmar que:

***O PIBID foi um meio de superar isso tudo. [os problemas advindos do estágio e da inconstância com a sala de aula]. Porque a gente trazia essas coisas constantemente. Embora fosse da graduação, e não do projeto em si, mas era algo que era discutido, porque tinha gente que era mais experiente e já tinha passado por aquilo, aquela experiência e começava a nos dar ensinamentos.***

Entendemos a partir da fala da professora, que as interações entre os membros do projeto (alunos bolsistas, professores supervisores e coordenação), foram importantes no que se refere o modo pelo qual a

professora significou as vivências no Pibid. Este aspecto é justificado, quando Íris elabora que o processo formativo no Pibid foi viabilizado por interações que transcendem o desenvolvimento de habilidades didático e pedagógicas, ao afirmar que: **“foi total, assim [o envolvimento com o Pibid]. Total no sentido de tempo. Emocional”**. Dessa forma, evidencia que envolvimento com o programa ocorreu de maneira intensa, se constituindo, numa relação que ultrapassa apenas as questões acadêmicas. Por isso, a professora ressalta que o Pibid :

**“Era um programa muito rico. E da forma que foi conduzido, pela coordenação, fazia a gente querer ir mais, ir além. Deixe eu ver [...] Como eu tinha lhe dito lá no começo, foi um divisor de águas. Foi quando a gente parou e disse: Vamos seguir mesmo agora por aqui, esse é nosso futuro.”**

Como podemos perceber ao longo da nossa conversa, a professora entende que o Pibid possibilitou a ela e aos seus pares, prosseguir na carreira docente. Oportunizou *“ir além”*, ou seja, mais do que incluir o aluno de licenciatura no ambiente escolar, a professora entende que os processos formativos permitiram que os participantes compreendessem a profissão docente através dos diferentes olhares. A pesquisa e formação constante, que segundo a professora foram marcas constatare do subprojeto o qual participava, se constituem como características importantes que atravessam processo que concerne a constituição de Íris enquanto professora.

Íris nos mostra que o Pibid possibilitou a reflexão sobre o processo educacional, ou seja, possibilitou que ela subjetivasse a escola e o trabalho docente de maneira diferente, pois, **“viver a escola por meio do Pibid foi muito marcante. Marcante no sentido das experiências que a gente adquiriu. Para podermos nos constituir enquanto professor”**. As vivências no espaço escolar mediadas pelo Pibid, foram importantes para que a professora significasse a profissão docente de maneira diferente. No entanto, ainda a docência se constituía como um espaço desafiador, entretanto, para ela, agora tratava-se de um momento no qual as redes de aprendizagem lhe possibilitaram compreender o movimento da sala de aula.

O Pibid aparece na sua fala como algo que atravessou significativamente seu modo de pensar, sentir e agir, não se restringindo apenas ao período da graduação, mas também nas suas vivências como professora, como podemos observar no trecho abaixo:

*Aí a gente foi pra escola. Aquele contato foi [...] Ele foi um contato tão [...] Que a gente incorporou de um modo, que **eu não consigo falar de 'formação de mim', formação docente, sem falar do PIBID.** Quando diz: Formação; Curso de Educação Física; Licenciatura; vem PIBID. **Pelas experiências que eu vivi naquele momento. Que pra mim se tornou maior, pelo fato de como eu lido hoje com as questões da sala de aula.***

O processo de constituição na perspectiva sócio-histórica, permite pensarmos o sujeito no movimento da realidade, ou seja, consideramos que Íris constitui-se de modo singular a sua maneira de pensar, agir e sentir, mas que ao mesmo instante é determinada pelas condições da atividade docente. Ou seja, o modo pelo qual, a professora significou o Pibid para a sua vida, nos mostra que o programa atuou de modo intenso no que se refere a sua constituição enquanto professora.

As discussões que fizemos até aqui, revelam uma importante constatação, a qual se refere o modo como os programas formativos, à exemplo o Pibid agem de modo importante no constituição do professor. Com o intuito de incorporar as nossas discussões trazemos os estudos de André (2012), Fetzner e Souza (2012), que de modo específico, articulam suas escritas sobre a importância do Pibid na formação inicial. Essas pesquisas refletem pensamentos para além da análise da atividade de ensino, pois incorporam um olhar sobre o processo formativo em sua totalidade.

A pesquisa de André (2012) analisa as políticas públicas voltadas à formação de professores no Brasil, com foco no Pibid. A autora alerta para a importância de inserção desses programas nas escolas de ensino básico. Ainda, lança uma proposição, que na nossa análise se caracteriza como um passo importante pois se concretiza na proposta de acompanhamento dos professores iniciantes no espaço educacional. Isto é, os professores em início

de carreira teriam a possibilidade compartilhar aspectos positivos e negativos no que se refere a atividade docente, numa rede de colaboração e formação com toda a comunidade escolar.

Fetzner e Souza( 2012) tem o Pibid como condutor do seu estudo, segundo as autoras este programa possui um grande potencial formativo em sua proposta, justamente por ressignificar nos licenciandos sua prática ao longo da sua formação.

Dessa forma, ao refletir sobre os estudos supracitados, entendemos que o Pibid se constitui como um programa que visa aproximação entre universidade e as instituições de ensino básico-públicas. Esta aproximação se materializa principalmente pela presença de licenciandos nos espaços das escolas, os quais desenvolvem atividades pedagógicas em conjunto com os professores do ensino básico. Essas vivências se constituem como elemento importante para que os futuros professores possam questionar a sua formação, e ainda, proporcionando o entendimento de que a formação inicial é um período essencial na constituição da sua identidade docente.

Tais programas introduzem desde cedo o futuro professor no contexto complexo e dinâmico do processo educacional, assim, entendemos que o Pibid possibilita o licenciando sentir a docência de maneira intensa, com o auxílio de alguém mais experiente. Segundo André (2012, p.127), as parceiras estabelecidas escola-universidade garantida pelos programas formativos, são importantes, pois:

“constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência.”

Deste modo, os programas formativos exercem função mediadora no que se refere a constituição do sujeito professor. Isto é, são espaços de aprendizado que possibilitam vivências diversas ainda na formação inicial. No caso do Pibid, assegura que os licenciandos a partir das constatações da

realidade objetiva vivenciada nas escolas e pelas atividades de extensão realizadas e que são peculiares a cada subprojeto, possam fazer constantemente reflexões sobre o seu processo de formação.

O Pibid deste modo, produz um envolvimento mútuo, o qual são canalizados nos processos de ensino-aprendizagem, por isso, guia o professor em formação ainda em formação, entender os processos pedagógicos os quais são determinados pela realidade objetiva.

Deste modo, compreendemos que os programas formativos devam avançar no sentido de produzir uma atividade docente compromissada com o social. Concordamos com a proposta expressa por André (2012), ao refletir sobre a inserção de professores iniciantes no contexto de tais programas formativos, isto é, os aprendizados, ações e práticas formativas mediadas pelo Pibid, podem sobremaneira desenvolver o processo de reflexão crítica no professor em início de carreira.

Retomando as significações produzidas pela professora colaboradora, compreendemos que a partir das experiências positivas e negativas gestadas por elas, somos guiados pelos seus percursos formativos, os quais são mediado pela presença dos outros sujeitos. Deste modo, ela afirma: “o que marcou mesmo minha formação foram os percursos, **os caminhos que as pessoas me fizeram trilhar**, porque eu não... **Não tinha como ir só.**” Para a professora, as relações sociais que se concretizaram na convivência com outros sujeitos foram importantes para o seu processo de constituição.

Nesta perspectiva entendemos que:

O homem está em relação com este mundo; atua interferindo no mundo (atividade) e, ao mesmo tempo, é afetado por esta realidade, constituindo seus registros. O mundo psicológico, portanto, se constitui a partir da relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural. Ali estão as fontes propulsoras do movimento do homem. Ali estão os elementos básicos para que a relação do homem com o mundo não seja a relação de um organismo com um meio nem possa ser vista como tal. (AGUIAR, 2007, p.96)

Entendendo que nossa relação com o meio não é passiva, mas constituída principalmente na atividade, compreendemos que a forma como os professores iniciantes constituem o seu processo formativo estar sobremaneira gestadas no convívio com outros sujeitos.

No intuito de registrar, pessoas importantes no seu processo de constituição, Íris nos diz que nesse processo a figura dos professores foram importantes no que se aos caminhos trilhados por ela, como podemos observar: “*eu sempre tinha que ter uma **pessoa que me guiasse, e foram alguns professores***”. Isto é, ao considerar o percurso formativo no ensino superior, ela registra a importância do contato e do compromisso dos seus professores no desenvolvimento das suas potencialidades.

Ao fazer menção a importância de outros sujeitos no seu processo formativo, nos conduz a reflexão a partir da filosofia *Ubuntu*<sup>9</sup>, nos dizendo: “***Eu sou porque nós somos: a ética Ubuntu. Eu tento trazer essa ética para mim [...] Eu quero ser porque vocês são e vocês são porque eu sou também. É isso que eu tento levar para minha vida, para os meus alunos***”. Íris, portanto, entende que no embaraço das relações, as pessoas se constituem pela apropriação daquilo que as outras são, isto é, pela apropriação de seus valores morais, da ética, enfim, pelos modos de afetar e ser afetado pela realidade.

Entendemos que a partir da compreensão dos aspectos que movimentam realidade, os professores e professoras iniciantes se percebem sujeitos sociais, isto é, entendem que não estão descolados da realidade, e, que seu processo de constituição está atravessado pela historicidade e por isso, é multideterminado.

---

<sup>9</sup> O conceito de ubuntu, categoria epistémica e ontológica do pensamento dos grupos africanos que falam línguas Bantu, que significa ser em geral, relações interpessoais e procura de uma harmonia cósmica. O ubuntu, ao valorizar a pessoa, as relações harmoniosas entre elas e com o cosmos, na procura de uma harmonia entre o homem e o universo, representa uma alternativa epistemológica que pode contribuir para dar um outro sentido à vida humana e repensar a questão dos direitos humanos a partir de uma perspectiva holística. (TAVARES, M. epistemologias do Sul. Rev. Lusófona de Educação. 2009)

## 5.2. A escola como espaço de conflitos e colaboração

Nessa seção, concentramos nossos esforços em discutir as significações produzidas por Iris acerca das relações constituídas com os outros professores no processo de iniciação à docência. Nesta sessão nos debruçamos na busca revelar o modo de pensar, agir e sentir da professora frente aos desafios tecidos na e pela convivência. Portanto, concordamos com Aranha e Aguiar (2016, p.189) que “a escola, como instituição que produz e reproduz as contradições sociais, possui recursos para enfrentar a questões pedagógicas/educacionais.” Ainda segundo as autoras, cabe aos profissionais da escola, o enfrentamento dessas questões.

Este núcleo é formado por dois indicadores, o primeiro contém reflexões acerca das relações estabelecidas por Iris com seus pares, isto é, com outros professores e professoras no espaço escolar. Assim sendo, damos vida e concretude ao convívio, revelando com isso, os desafios, a superação, os conflitos, a cooperação, em síntese as afetações que mediaram o processo de convivência com colegas durante o início na atividade do magistério.

Na tentativa, de trazer elementos que nos permitam avançar nas zonas de sentido, a professora colaboradora retorna ao seu primeiro trabalho na cidade de Macau-RN, bem como ao seu trabalho atual, na cidade de Sousa-PB, no qual revela as relações mantidas com o seus pares em ambas cidades. Esse indicador é denominador “a relação com os outros professores”.

Já o segundo indicador, intitulado: “Os professores veteranos e as perspectivas para o futuro”, evidencia, principalmente as perspectivas da professora acerca do seu trabalho docente, tendo como fio condutor suas expectativas de futuro. Este indicador, nos possibilita questionar ainda o processo de naturalização da figura do professor veterano, marcado pela por uma imagem “cansada e com olheiras”. Por último, as vivências da professora colaboradora nos fala sobre a importância do trabalho colaborativo no processo educacional na constituição do sujeito professor.

Aguiar (2012, p.67) nos diz que a atividade docente é “tecida por conflitos estabelecidos entre vários de seus aspectos”, Esses aspectos estão também relacionados ao modo como significamos a convivência com os nossos pares no processo educacional. Temos clareza, portanto, que essas relações são mediadas por inúmeros determinantes sociais, culturais e políticos, e que por isso, também constituem a dimensão subjetiva da iniciação à docência.

Como havíamos discutido anteriormente, percebemos que a professora Íris manteve uma relação ambivalente com a escola e seus professores enquanto aluna. Agora, em nossa conversa, esclarece ou aponta caminhos sobre esta relação vista do outro lado – como professora – a qual compreende especificamente a convivência com outros professores colegas de trabalho.

De acordo com Molon (2003, p.163) “é na relação com os outros e por ela [...] que se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos.” Isto é, pensar a formação do professor, é compreendê-la como um processo mediado pelo outro, cuja forma como nos relacionamos e vivenciamos o trabalho docente determina o processo de constituição do professor. Sabemos, portanto, que esta relação não é natural, mas, produzida histórica e dialeticamente no movimento da realidade.

São estes aspectos formativos permeados pela presença do outro, que recorrentemente surgem na fala da professora Iris. Ao relatar as dificuldades vividas inicialmente na carreira, aponta as críticas dos colegas como nefasto e constrangedor, pois, tratava-se de algo que a afetava negativamente. Este sentimento é mediado talvez, por sua dificuldade de encontrar nas críticas caminhos para reavaliar seu trabalho docente, como podemos observar no seguinte trecho:

lidar com outros professores, **o olhar dos outros professores, isso me incomodava bastante.** Eu não sou uma pessoa que consegue tirar as coisas de cima de mim não. Não sou aquela pessoa que diz: - ‘ah! Estou nem ai se tu fala, ou não’. **Eu tive que lidar com isso. E passei.**

Diante dessa constatação infere-se que os desafios vividos inicialmente na escola estão mais ligados ao âmbito afetivo com os seus colegas de trabalho. O incomodo, por exemplo, gerado pelo olhar avaliativo dos professores, mediava o seu jeito de ser e conseqüentemente a maneira como a professora organizava suas aulas.

Percebe-se, ao que afirma Iris, que este processo de convivência, configura-se como elo, pelo qual ela não poderia fugir ou simplesmente negar. Portanto, deduzimos que os olhares dos outros professores serviram para que a professora pudesse repensar sua atividade docente. Isto é, ter que lidar com o sentimento de reprovação, gerado pelos outros colegas, serviu para que ela perseverasse diante das dificuldades pedagógicas e educacionais.

Entendemos deste modo que o homem é “ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas).” (AGUIAR, 2012, p.60). A partir do que afirma a autora, compreendemos que a forma como os professores vivenciam o ambiente escolar, isto é, o modo como se inter-relacionam uns com os outros é fator determinante no que se refere ao modo como o professor significa a realidade institucional escolar (social), bem como o seu processo de formação (singular).

A relação dos professores com Iris é marcada por “olhares avaliativos”, conforme podemos observar no seguinte trecho: **“a gente sente os olhares de reprovação [dos outros professores].”** Esse trecho sugere ainda uma relação mediada por conflitos, evidenciados pela professora na seguinte fala:

[Na escola] **em Macau não era muito boa** [a relação com os outros professores]. Porque eu **sentia que eles falavam de mim**. Porque como eu tinha o mestrado, eu tinha que faltar um pouco, então, eu não era vista. Eu sentia rumores. E **as professoras jogavam indiretas pra mim**. Eu **não me sentia bem**. Sentia uma energia negativa muito pesada.

Compreendemos que o ingresso da professora colaboradora no curso de mestrado tem grande importância para o seu percurso formativo. Portanto,

ao citar esse processo Iris aponta que o mestrado constituiu-se como um problema, principalmente no que se refere ao seu envolvimento com os professores e trabalho pedagógico, uma vez que se tornou incômodo para os outros professores suas faltas ocasionadas por suas viagens para assistir as aulas, por exemplo. A professora mostra também que o seu afastamento implicou na sua relação com as gestoras da escola, como podemos observar: **“a direção [...] Quando entrou a vice-diretora me apoiou muito bem, me compreendeu. Eu sempre busquei falar com a vice, e, eu acho que ela [a diretora] tinha raiva disso.”**

Íris também aponta para os problemas produzidos por professores mais experientes, cuja característica principal é desacreditar na figura do professor jovem, como podemos perceber no seguinte trecho: **“Você não tem incentivo dos outros professores [os quais dizem] ‘tão novinha, está começando agora, vá estudar para outra coisa’”**. Esta realidade vivida por Iris, no entanto, estende-se a outros professores que igualmente têm que lidar com o mal-estar docente gestado na escola. Sobre este aspecto Carvalho e Alfredo (2016, p.142) dizem que:

A análise dos significados e dos sentidos constituídos por professores em início de carreira, sobre o mal-estar docente e suas relações com o processo de constituição da identidade docente, exige a consideração das múltiplas determinações do modo de sentir, de pensar e de agir do ser humano, pois a identidade profissional é resultante dessas múltiplas determinações.

Com isso, entendemos que o processo pelo qual os professores iniciantes constituem sentidos e significados sobre o processo educacional e sua atividade docente são multideterminados. Isto é, as relações constituídas no espaço escolar seja com gestores, professores, alunos ou corpo técnico, assumem papel fundamental nesse processo. As experiências vividas pelos professores não se dão de forma abstrata, ao contrário, acontecem na concretude das relações sociais. Assim sendo, podemos inferir que o modo como os professores significam o processo educacional é mediado pela atividade de que participam, fundamentalmente a atividade educativa

Podemos perceber na fala de Iris, que o espaço escolar, por vezes é apontado como restritivo, seja no que se refere as suas experiências como aluna, mas também agora como professora. Isto é, as experiências negativas vividas pela professora poderão impactar na forma como ela desenvolve seu trabalho docente. Assim, o espaço escolar entendido a partir desta perspectiva, carece de colaboração, pois sem apoio dos outros professores, por exemplo, o desenvolvimento de ações em conjunto são inviabilizadas; o debate dos problemas do dia-a-dia da sala de aula não acontece pela falta de comunicação, bem como pela indisposição dos professores por resolverem os problemas em conjunto.

No entanto, o sentido de escola e conseqüentemente da convivência com os seus pares não é constituído por uma via de mão única, pois, aparece regulamente na fala de Iris como um espaço potencializador, no qual os professores compartilham saberes e fazeres docentes. Assim sendo, o modo como ela atribui sentido ao auxílio dado por outros professores, servem como suporte para a sua atividade. Como podemos observar na seguinte fala:

Em compensação **tinha outras professoras sensacionais**[na escola em Macau], que você sentava, conversava, elas mostravam, - 'você pode fazer isso, fazer aquilo', **ajudavam na caminhada. Marcam.** Essas professoras marcam. **Eu lembro muito bem delas.**

Temos aqui neste trecho, o outro lado da relação da professora Iris com outros colegas de trabalho. Ela nos fornece elementos para pensar esta relação de forma positiva, refletindo, principalmente, a partir de dois pontos: como aqueles que dialogam sobre o processo de ensino-aprendizagem, ajudando na superação das dificuldades do trabalho docente, isto é, partilhando experiências e; como aqueles que apontam caminhos, pois fornecem direções, possibilidades, no que se refere a prática pedagógica. Para a professora, são esses professores que **“marcam”** o seu percurso formativo. A ênfase dada por Iris a estas professoras, não por acaso, traduzem a importância da colaboração no processo educacional, como podemos perceber no trecho a seguir:

Como eu gosto muito de perguntar, porque sou nova na escola, **gosto muito de entender os problemas para lidar com eles, para não pisar em falso. Então algumas professoras sempre se dispuseram a conversar.** Eu levava algumas coisas mostrava o que eu queria fazer, **elas me mostravam também por onde caminhar.**

O auxílio no campo do trabalho pedagógico, seja nas questões relativas ao planejamento, ou no devido respeito ao domínio do conteúdo, afetam o desenvolvimento do professor iniciante. Este processo, no entanto, deve ser mobilizado pela reflexão da ação docente, isto é, entender os problemas, os desafios, constitui-se como uma atividade que potencializa a ação docente do professor em início de carreira.

Ainda compondo este indicador, Iris narra:

Tem. Tem sim. [colaboração de outros professores] Por exemplo, eu sempre estive disponível, porque tem dia lá que eu fico só pra cumprir carga horária. E **quando precisa as professoras conversam, aí eu fico na turma ou vou aplicar uma prova.**

**Eu sempre ajudei também muitos professores**, no sentido de: "Ah, faltou alguém, eu ia lá e quebrava um galho", em Sousa eu faço do mesmo jeito. **Eu acho que ajuda parte muito dessa colaboração meio que física.**

O aspecto colaborativo nas ações pedagógicas situa-se como aspecto importante para atividade docente da professora, pois, ela não se abstém a ajudar seus colegas. Entretanto, compreendemos que o entendimento de colaboração da professora, fica restrito ao campo do suporte pedagógico, o qual ela denominou de "colaboração física", ou seja, a trabalhos que são palpáveis, tais como: aplicação de provas, observação da sala, substituição do professor. No entanto, questões como: planejamento conjunto, discussões de casos, atividades compartilhadas não são levadas em consideração pela professora. Em todo caso, reconhecemos importância do suporte pedagógico, tendo a clareza de que estes trabalhos também se concretizam como elementos necessários no processo formativo.

As reflexões da professora Iris, ressaltam a importância da colaboração no espaço escolar, seja na organização das atividades docentes de planejamento ou de suporte pedagógico. Portanto, destacamos a importância de tecer redes de colaboração no processo educacional, especialmente no que se refere ao professor iniciante, que diante do novo ambiente, possa significar sua presença como necessária para movimentar o processo educacional.

Bock e colaboradores (2016, p.246) ao realizarem um estudo acerca das significações sobre a escola e o projeto de futuro em uma sociedade desigual, nos fornece a seguinte constatação: “as experiências escolares cotidianas configuram-se como determinantes dos projetos de futuro”. Com isso, podemos inferir que as experiências vividas por professores iniciantes cotidianamente na escola, implicam no seu desenvolvimento enquanto docente, sejam elas experiências que minimizam/bloqueiam ou potencializam o desenvolvimento da sua atividade.

Dessa forma, a colaboração entre os professores vai sendo compreendida como determinante frente ao processo formativo do professor, como podemos verificar no seguinte trecho da fala de Íris:

[Na escola] **em Sousa**, a maioria [...] **a maioria preocupa-se com o trabalho em equipe**. Então é **uma escola que eu me senti muito acolhida** em Sousa. Por mais que tenha esses percalços. Sempre tem, na verdade. Lá em Sousa **a relação é muito boa, muito boa até então**.

Diante da fala da professora, podemos inferir que há o reconhecimento dos desafios presente nas relações com os seus pares, os quais ela classificou como “percalços”. Mas por outro lado, também há o acolhimento proveniente da convivência que concretiza-se como elemento importante para o desenvolvimento profissional docente. Diante disso, Carvalho e Alfredo (2016, p.142), nos esclarecem que “a socialização profissional é imprescindível, pois, sem o apoio dos seus pares, os docentes, em início de carreira, enfrentam com mais dificuldade as contradições no processo de constituição de sua identidade profissional”.

Neste processo, além das questões que se referem ao relacionamento estabelecido com os professores em geral, a fala de Iris, nos convida à reflexão sobre a figura do professor veterano. Para isso, retomamos a nossa revisão de literatura, a qual está caracterizada da fase do pôr-se em questão ao desinvestimento, isto é, pela negação da sua atividade docente.

Estas fases representam um processo de declínio na profissão docente (HUBERMAN, 1992; NÓVOA, 1992; MARQUESI, 2008), isto é, os professores iniciam um processo de avaliação negativa da profissão, a enxerga-la como um peso a ser carregado. Deste modo, pensamos que desta forma a docência se reduz a “um fenômeno abstrato, visto como característica humana. Um fenômeno que existe em nós, como estrutura, processo, expressão, ou qualquer uma de suas conceituações, porque somos humanos e ele pertence a nossa natureza.” Assim sendo, à luz da Psicologia sócio-histórica entendemos a necessidade de se distanciar dos processos naturalizantes para assim fazer aparecer os modos de significar a realidade.

Na tentativa de avançar na compreensão das significações produzidas pela professora, concordamos com BOCK (2007, p.166) quando afirma “que é preciso abandonar as visões naturalizantes, principalmente pelo fato de que elas geram propostas de trabalho que aceitam a realidade social como imutável.” A partir dessa compreensão, entendemos a necessidade de discutir sobre a desnaturalização de algumas concepções acerca da profissão docente, neste indicador refletido na figura do professor veterano.

Mediante a este entendimento, Iris ao se referir ao professores veteranos nos convida à reflexão, como podemos observar no seguinte trecho: **“eu tenho uma visão de professor cansado, com olheiras. E eu não queria chegar naquela fase deles e está cansado com olheiras. Mas eu quero está do jeito que eles estão, estando em escola pública.”** Ao expor esta visão, a professora confirma a presença do pensamento cristalizado, o qual está ligado a figura do professor veterano, como um sujeito **“cansado e com olheiras”**. Entretanto, verificamos com base em sua fala, que há um movimento de transformação, alicerçado em duas constatações: a primeira se refere a análise de Iris sobre os professores veteranos de sua escola, cujas

aparências não denotam cansaço, mas ao contrário demonstram entusiasmo; a segunda compreende a forma como Iris significa sua relação com estes professores, isto é, a professora traz à tona sua vontade em seguir um caminho parecido na sua carreira profissional docente.

De manhã eu vejo [na escola em Sousa] [...] que é só fundamental I, uma professora só, por turma. Eu olho pra elas e digo: “Não quero!” Eu não queria passar determinada hora à determinada hora. Mas ao mesmo tempo **são professoras extremamente elegantes**, professoras do fundamental I, elegantes e humildes, e eu nunca vi isso. Chiques. **Chiques não só no sentido de se vestir muito bem, mas de se portar muito bem. Porque tem o estereótipo de professor de camiseta, calça jeans. Lá não! As professoras vão “oh, na beca!”**. E isso me motiva. Essa visão desmistifica outra visão que eu tinha de professor. Professores que vão maquiadas para suas aulas, que estão ali, que falam. Isso me motiva diariamente.

A fala acima revela aspectos importantes no que se refere ao movimento de constituição da professora. Iris afirma, por exemplo, que não se percebe professora polivalente, cujo papel é desenvolver todas as atividades curriculares em uma única turma. Em contraponto, surge a admiração relacionada ao modo como ela significa a atividade dos professores veteranos, cuja característica principal situa-se na forma de “se portar”, isto é, o modo como as professoras se relacionam com o ambiente escolar, mostrando-se ativas.

Estes pequenos detalhes que compõem a forma como Iris significa a atividade das professoras, revelam suas motivações em seguir na profissão docente, tendo a imagem destas docentes como estímulo. Porém, não queremos dizer com isso, que a professora será um simples espelho da realidade, mas afirmar que seu processo de constituição seu processo de constituição é mediado pela forma como ela percebe o trabalho docentes dos professores mais experientes, ou seja, tanto subjetivamente pela relação com seus pares como pelas objetivações histórico-culturais.

Compreender o processo pelo qual a professora se apropria da atividade docente dos outros professores, é, portanto, um passo importante no

que tange a compreensão a realidade do processo educacional num movimento contínuo de apreensão, e que por isso, é possível ressignificar os fenômenos constantemente, como é o caso do processo da formação docente. Como podemos perceber na fala abaixo:

**Elas tem uns 20 anos de docência, 15 anos** [as professoras da escola em Sousa]. Professoras que estão ali, **mas buscam metodologias novas**, novas formas de ensinar, que **são unidas entre o grupo, que trabalham para o crescimento do aluno, que não ficam apontando o erro de outro professor.**

É possível evidenciar que a professora Iris percebe o modo vivo e incessante com que as professoras veteranas se dedicam ao seu trabalho pedagógico, como por exemplo, na busca por novas metodologias de ensino. No entanto, Iris volta a reafirmar a importância do trabalho coletivo, no qual a união e o apoio perseveram em detrimento ao apontamento de falhas.

Com isso, podemos inferir que o trabalho coletivo e o ambiente colaborativo, cujas atividades estão centradas na superação das dificuldades, se constituem como peça importante na forma como o professor iniciante significa a sua atuação no processo educacional. Assim sendo, as relações de convivência gestadas na escola, são aspectos fundamentais na constituição do professor, uma vez que este processo se dá fundamentalmente na relação com o meio e com os outros. Esta constatação pode ser verificada no seguinte trecho:

Faz muito sentido pra mim, **olhar os professores e ver onde eu posso estar**, mesmo não conseguindo chegar onde eu quero. Mas está naquela posição ali e dizer bola pra frente e trabalhar, e bola pra frente, e **dar aula porque gosta** de vir dar aula, porque quer dar aula mesmo. **Em compensação tem outros que não. Mas eu quero me espelhar naquelas.** Que querem está ali, **que vão nos movimentos.** Por exemplo, **isso me fascina, nos movimentos sindicais, que lutam pelos seus direitos, que falam com propriedade porque sabem, porque vivem aquilo.**

Para Aranha e Aguiar (2016, p.195) este processo se constitui num movimento em que o sujeito se torna o Outro para si mesmo, “o que no plano intersubjetivo pode ser compreendido como um relação de interação da pessoa com ela mesma”. Isto é, a forma como Iris percebe o trabalho das professoras se converteu para ela como motivação para a transformação do seu próprio trabalho. Sobre esse aspecto, Vigotski (1925/2004, p.82) diz que:

Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos os mesmos que os demais em relação a nós. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou o outro...

É, portanto, atravessado por este processo de significação constante da prática pedagógica que o professor vai se constituindo. A professora colaboradora da pesquisa, por exemplo, nos apontou caminhos importantes no que se refere a este processo de constituição através do "olhar o outro".

Portanto, compreendemos a escola não como “terreno minado”, em que o professor iniciante deverá enfrentar desafios numa lógica incessante pela sobrevivência, mas sim, como um espaço de colaboração, no qual o processo de constituição do professor acontece no movimento da realidade.

### **5.3. Atividade Docente: o reconhecimento de si no processo educacional**

*O homem está a cada minuto pleno de possibilidades não realizadas. (Vigotski)*

Nesta sessão teceremos um dialogo acerca das significações produzidas pela professora Iris no que se refere a sua atividade docente, isto é, o modo como a professora atua no processo educacional. Estas questões, no entanto, são atravessadas por sentidos e significados que exigem da professora a constante reflexão do seu trabalho pedagógico, de modo que

revelam a maneira pela qual Iris se apropria de saberes cotidianos e não-cotidianos no processo de se tornar professor.

Nesta perspectiva, entendemos que processo formativo da professora Iris é mediado pela reflexão crítica da sua atividade docente. Segundo Carvalho (2012, p.101), este processo reflexivo é capaz de “formar e transformar o professor, constituindo-o como ser para-si: profissional capaz de pensar e de agir em direção à transformação da sua realidade social, educacional e escolar”. Deste modo, compreendemos que o processo de reflexão crítica sobre a atividade docente, especialmente, ainda no início da carreira, constitui-se como um exercício, no qual professores e professoras iniciantes conscientes dos seus atos transformam a si mesmo e a realidade em que está atuando através da apropriação de saberes da vida cotidiana e não-cotidiana.

Nesta sessão, consideramos ainda o fato de que o processo de aprendizagem na profissão docente é contínuo, ou seja, não se esgota em si mesmo, pois há sempre o que aprender. Sobre este processo, Carvalho (2012, p.102) diz:

O processo de aprendizagem na profissão docente é um fenômeno complexo, diverso, contínuo e caracterizado por constantes mudanças, pois trata da apropriação de conhecimentos, de saberes pedagógicos, competências, atitudes e habilidades específicas que irão capacitar o professor para o desenvolvimento da atividade docente.

Assim sendo, compreendemos que a formação do professor é constituída pelo modo como ele se apropria saberes não cotidianos, pois é na apropriação dos saberes não cotidianos que os saberes cotidianos se refazem, vindo se tornar um Ser para-si. Bock (2004, p.07), por exemplo, acrescenta que: “é na relação com o mundo material e social que se desenvolvem as possibilidades humanas.” Ou seja, é na relação com a escola, com os professores e os alunos, sobretudo na relação com o mundo sócio cultural e político, que o professor iniciante se desenvolverá (CARVALHO, 2012). Deste modo, a escola e seus determinantes históricos e culturais, será entendida como um espaço que deve possibilitar a aprendizagem, isto é, espaço no qual

professor iniciante ou experiente pode explorar e refletir criticamente sobre sua atividade docente.

Carvalho (2012) nos apresenta uma compreensão complexa acerca do processo formativo de professores, a autora nos mostra como o professor via reflexão crítica da sua ação pode vir a se tornar ser para-si, isto é, como o professor apropria dos saberes não cotidianos, tornando-se sujeito não alienado, o qual está em pleno desenvolvimento. Deste modo, essa compreensão nos guiará especialmente, na apreensão das significações produzidas pela professora Iris acerca do sua atividade docente, bem como ao seu processo de transformação.

Este núcleo é constituído por 7 (sete) indicadores, são eles: 1) A atividade docente e o trabalho pedagógico; 2) A escola como campo de atuação docente da professora; 3) Dificuldades e enfrentamentos na profissão; 4) Os estereótipos da profissão e a vontade de superá-los; 5) A vontade de modificar as práticas hegemônicas e estereotipadas da profissão; 6) A avaliação de si e as perspectivas de mudança; 7) A falta de recursos didáticos e a criatividade da professora.

O desejo de mudança, é protagonizado pela professora em inúmeros momentos nesta sessão, no entanto esbarra em algumas dificuldades e desafios. Este Núcleo é formado por indicadores que juntos relevam as significações produzidas por Íris no enfrentamento da profissão.

Soares (2006, p. 144) nos diz que a sala de aula não é um espaço de isolamento, no qual predomina-se o individualismo, mas "é um espaço onde acontecem relações sociais diversas." Esse aspecto aparece na fala da professora, a qual tem apontando para um movimento de ressignificação do espaço escolar, como podemos perceber na seguinte fala:

**Agora eu enxergo a escola numa perspectiva totalmente diferente: de acolhimento, de família mesmo, de despertar para a vida. Eu acho que eles [os alunos] tem que despertar pra vida a partir de nós, que temos que ser incentivadores**

Temos aqui, a priori, a leitura de Iris sobre o espaço escolar, visto agora na perspectiva do professor. Esta fala, no entanto, nos faz retornar a suas vivências enquanto aluna, a qual significou o espaço escolar negativamente. Deste modo, perceber e viver a escola por outro ângulo, isto é, numa perspectiva de acolhimento, a qual além dos saberes sistematizados, desperta também para a vida, nos permite inferir sobre um possível movimento de transformação da professora. Estes aspectos também revelam o compromisso que a professora tem para com sua atividade de ensino, ao afirmar que os professores devem ser “incentivadores”, ela compreender que o professor deve assumir a sua função mediadora no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a mudança, a transformação.

Noutro aspecto, o sentido de escola para Iris vai se constituindo a partir do significado de família. Significado construído a partir da noção de que a família é a instituição responsável pelo cuidar e educar, preparando os sujeitos para a vida, marcada principalmente pelas relações de afeto. A associação entre família e escola, no campo das ideias pedagógicas nos possibilita adentrar num campo de debate extenso e com inúmeras possibilidades e reflexões. Podemos inferir que a professora colaboradora compreende que a escola deva ser um espaço familiar ao aluno, isto é, um local seguro e mediado por afetos.

Nesta conjuntura, acreditamos que a professora vai constituindo sentidos e significados acerca da escola ou da sua função social, como uma instituição cuja missão não deve ser reduzida ao ensino do conhecimento científico, mas, especialmente no que se refere a preparação dos alunos para a vida, isto é, para viver em sociedade. Sobre este assunto Cericato e Davis (2013, p.264 e 265), nos dizem que:

De fato, está presente no momento atual da educação brasileira a concepção de que a função primeira da escola é fazer com que a criança se aproprie dos conhecimentos socialmente construídos e valorizados, desenvolvendo habilidades cognitivas que lhe permita participar do processo social mais amplo, na condição de pleno cidadão. A formação para o exercício da cidadania passa pelo conhecimento dos conteúdos escolares - porque não há escola sem conteúdos -

mas passa, também, pela construção, entre outras coisas, da ética, da autonomia, de valores como justiça e respeito às diferenças.

Deste modo, podemos perceber na narrativa de Iris um avanço no que se refere a sua compreensão do processo educacional. Inferimos que este movimento é motivado pela vontade de superar o espaço escolar vivido por ela ainda enquanto aluna. Esta constatação pode ser verificada no seguinte trecho: **“Hoje em dia eu tento suprir algumas necessidades nos meus alunos. Por que o que eu queria pra escola, eu não tive. Aí eu quero que eles tenham. De escola e professores.”** Estendemos, portanto, que as vivências históricas e culturais, principalmente na vida escolar, carregadas por Iris afetam sobremaneira o seu modo de ser professora, motivando-a.

Soares (2011, p.25), sobre esse processo nos diz que:

A atividade realizada carrega marcas singulares de quem a realiza e vice-versa. É, pois, na atividade social que o homem se constitui, objetivando desejos, necessidades, expectativas, ao mesmo tempo em que, ao ser dela constituinte, subjetiviza a realidade com a qual se relaciona.

As palavras de Soares (2011) vão ao encontro do nosso entendimento acerca das significações produzidas pela professora, isto é, as vivências singulares que compreendem o processo de constituição de Iris, são mediadas pelos desejos, necessidades e afetações, e que por isso, estão intimamente relacionadas ao modo como significa a realidade escola agora como professora. No entanto, compreendemos que esta não é uma realidade apenas vivenciada pela professora colaboradora da pesquisa, mas por muitos professores em início de carreira, que igualmente partem das suas vivências como alunos, isto é, dos exemplos de professores e modos de ensinar para assim planejar e pensar o processo educacional

Compreendendo as questões acima apresentadas é importante ressaltar que as experiências docente de Iris, iniciaram logo após a sua saída da universidade, com sua aprovação em concurso público de prova de títulos

para a cidade de Macau, no Rio Grande do Norte. Ela diz que não se sentia preparada para a atuação no magistério, como podemos perceber: **“Eu comecei a trabalhar com a Educação infantil, [na escola em Macau] e a gente não é preparado para trabalhar com a Educação Infantil [ao se referir ao curso de formação inicial].”** Diante dessa manifestação, podemos depreender que a professora não se sentia preparada para trabalhar especificamente com Educação Infantil, atribuindo a esta dificuldade e despreparo a sua formação inicial, bem como a falta de domínio dos conteúdos didáticos e pedagógicos relacionados a este ciclo de ensino. Isto é, há lacunas em sua formação acadêmica, o que não lhe possibilita administrar essas situações pedagógicas.

Diante dessa constatação, a professora colaboradora revela que outros fatores de ordem pessoal mediaram a forma como ela ministrava suas aulas, como podemos observar no seguinte trecho: **“Todos esses fatores: Morar só, mudança, e tudo assim para você lidar com essas coisas na cabeça, e tudo isso contribui para como eu ia dar minhas aulas. Como configurar minhas aulas”.** Isto é, o novo contexto social e cultural o qual a professora se inseria, movimentava a sua forma de pensar e agir. Assim sendo, sua atividade docente não era mediada apenas por condições subjetivas, mas também por condições objetivas, as quais afetavam a sua subjetividade.

As condições objetivas as quais Iris estava inserida foram determinantes no processo de constituição docente. Recorrente em suas falas, o mestrado representa algo que a impulsionou ao mesmo instante que gerou problemas na sua atividade docente. Como podemos observar nos seguintes trechos:

**Foi mesmo no tempo que eu entrei no mestrado** [fazendo referência ao início do trabalho e mestrado em conjunto]. Então **o tempo, zero para planejamento, pra fazer qualquer tipo de coisa e a falta de flexibilidade que eu encontrei no contexto escolar, a adaptação em outra cidade.**

Então **às vezes pareceu que o mestrado seria um empecilho para eu professora**, porque tudo eu dizia, eu faltei por conta disso, eu priorizei o mestrado. Mas não é, porque eu sei que isso vai me dar um norte muito bom na

minha caminhada, e **foi uma oportunidade que eu quis agarrar para o momento, do mestrado e para a minha formação.**

Diante dessas manifestações observamos que o curso de mestrado para a professora configurou-se como algo positivo no seu processo de formação, entretanto, quando relacionado ao seu trabalho docente, representou-se como um desafio, isto é, a impedia de realiza algumas tarefas importantes na escola, como o ato de planejar, bem como, fazia com que a professora se ausentasse frequentemente.

O ato de planejar em especial pode ser encarado como aspecto importante na constituição do professor iniciante, uma vez que, a ausência de planejamento pode afetar negativamente o desenvolvimento das suas aulas e por consequência o modo como o professor significa o processo educacional. Deste modo, observando as significações produzidas por Íris, podemos inferir que ela acredita que quando a aula acontece sem os mecanismos que norteiam o seu desenvolvimento, podem levar ao fracasso.

Quando a professora refere-se ao ao desenvolvimento das suas aluas, reflete justamente sobre a atividade real, isto é, o que foi possível ser desenvolvido naquele momento. Entretanto, compreendemos, ao que afirma Yves Clot (2007) que o real da atividade não é apenas aquilo que foi feito, mas:

O real da atividade envolve também aquilo que não o foi, ou seja: aquilo que não se fez que não se pode fazer, que se tentou fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures, aquilo que se fez para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem o querer fazer. Sem contar aquilo que se tem que refazer. (CLOT, 2007, p.116).

Deste modo, a compreensão da atividade docente é repleta de possibilidades ao que afirma Clot (2007). Assim, pensamos que mesmo sem a devida noção teórica, a professora Íris considera o real da atividade como

possibilidade para a sua reflexão pois ela nos revela “o que foi planejado e não realizado e ficou reprimido de alguma forma” (BARBOSA, 2011, p.33).

Além dos aspectos relativos a falta de tempo para o planejamento, Iris aponta para outro desafio: a reorganização do seu tempo na escola, materializado no aumento da carga horária. Sobre este ponto, percebemos que ele lhe afetou de maneira intensa, conforme é possível visualizar:

**Depois de 6 (seis) meses de Macau, as coisas começaram a ser dificultadas.** Eu no mestrado, um momento totalmente tenso. **Aí aumentaram minha carga horaria, eu passei de 15 minutos, para uma hora fechada, uma hora.** Eu não trabalhava uma hora aula não. **Eles nunca deixaram eu trabalhar hora aula,** depois desse acordo. **Não teve acordo.** Não teve acordo com a direção, **não teve acordo com nada.**

Essa experiência parece ter afetado negativamente as relações da professora no ambiente escolar, mais especificamente a maneira como ela atuava em sala de aula. A conduta inflexível do núcleo gestor, principalmente com o seu processo formativo, fizeram com que a professora vivesse seus primeiros meses de docência mediados por tensões, as quais não foram aliviadas no segundo emprego, como podemos observar:

**Quando eu fui pra Sousa, eu cheguei numa realidade totalmente diferente. Uma realidade de favela. Realidade de adolescente, de droga, de namoro, de prostituição, de tudo no mundo.** Então, eu professora nova, sou cantada diariamente na minha sala de aula. E assediada. **Eu tenho medo, mas não pode transparecer.** Medo nessa situação aí.

Percebe-se que as tensões que medeiam a atividade docente de Iris no seu segundo trabalho são outras, isto é as condições objetivas desta nova realidade educacional se configuram para ela num processo de ruptura. A professora no seu segundo trabalho, tem que lidar aspectos que são novidade em sua prática pedagógica. Iris nos verbaliza que sente medo do contexto que está inserida, ao dizer que “não pode transparecer [que tem medo]”, podemos supor que se caracteriza como tentativa de não se mostrar intimidada pelos o

alunos. Entretanto, o cenário descrito pela professora gera desconforto no que se refere a sua atuação docente.

Esta realidade relatada pela Iris nos faz refletir sobre o processo educacional numa sociedade desigual, para isso tomamos como base os escritos de Bock e colaboradores (2016), os quais realizam um estudo sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social e o processo de escolarização. Nesta pesquisa os autores refletem:

“A escola, para além da responsabilidade de transmitir valores às gerações futuras, constitui-se como uma instância onde tais valores são (re)produzidos. Ou seja, o processo educacional representa, em sua configuração, os elementos da realidade social mais ampla, que, em nossa sociedade, é profundamente marcada pela desigualdade social.” (BOCK et all, 2016, p.2010)

Dialogando com essas reflexões, entendemos que a “escola não é uma bolha”, isto é, ela assim como outras instituições representa o social ao mesmo instante que o produz e reproduz. Diante dessa constatação, entendemos que o modo como os professores em início de carreira vivenciam o processo educacional é determinado também pelas condições objetivas da realidade escolar. Isto é, a história e a cultura do professor e do local, assim como estrutura, organização, investimentos e localização da escola representam aspectos que determinam o modo como o professor irá significar a sua atividade docente.

O relato de Iris, nos leva a outras questões que se referem às dificuldades encontradas no ambiente escolar. Especificamente sobre a sua relação com a outra professora de Educação Física no seu segundo emprego. Esta relação é mediada por conflitos e divergências no que se refere ao modo como cada uma enxerga e se relaciona com os conteúdos da Educação Física no processo educacional. Sobre este aspecto íris nos fala:

**Eu já cheguei numa escola adaptada, que eu tinha que me adaptar** ao buraco que existia para aquela professora ali. **Ela me deu cinco turmas dela** [a outra professora de Educação Física da atual escola]. Ela ficou com cinco. Cheguei no fim do

ano letivo, mas só comecei em março. **Ela que toma todas as rédeas, e eu fico como se fosse a sombra de uma situação.** Porque logo no começo do ano são os jogos da Paraíba, e ela que leva, eu não tenho conhecimento.

Percebemos que o modo como Iris significa sua atividade docente está associada ao seu convívio com a outra professora de Educação Física. A professora colaboradora cita, portanto, que o principal determinante dessa relação está na habituação da escola as metodologias de ensino da outra professora, tendo Iris que se adaptar aos métodos utilizados por sua colega, para desenvolver sua atividade. Assim sendo, a professora se sente “à sombra das situações”, por não conseguir imprimir sua singularidade, suas experiências subjetivas no seu modo de ensinar.

Deste modo, Iris avalia considerando a divisão de gêneros nas aulas de Educação Física:

**“Não estava conseguindo lidar [com a separação de gênero nas aulas de Educação Física]. Ai eu deixei o barco andar assim; sem muita pressão. Eu me pressionei muito com relação a isso. Mas agora eu não me pressiono muito não.”**

Mediante a esta fala, podemos inferir que algumas práticas pedagógicas de Iris foram determinadas pelo modo de trabalho da outra professora. À exemplo, temos a separação de gênero, nas aulas de Educação Física, para a professora, essa questão lhe pressionou, isto é, causou preocupações acerca do seu trabalho pedagógico e a forma como ela deveria agir frente a esse impasse.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, acreditam que aulas mistas, ou seja, aulas em que meninos e meninas participam juntos podem ajudar no processo de socialização, ensinando-os valores tais como a tolerância, o respeito e a ética. Entendemos portanto, que Íris mesmo que não nos tenha citado diretamente esse referencial tem a devida noção do seu papel enquanto professora e do seu compromisso social.

Foi, portanto, através dessa relação com a sua colega de profissão que a professora colaboradora reflete sobre os estereótipos da sua profissão, como podemos observar no seguinte trecho:

**Tem uma professora lá [na escola em Sousa] [...] e muito do que eu faço hoje é resquício do que ela fez. E hoje em dia eu não me enxergo como uma boa professora, porque tudo que eu criticava no momento, eu faço. Tudo que eu criticava, eu faço. Todos os estereótipos que eu procurava me despir, eu me visto neles. Mas foi por uma escolha minha, porque eu não estava conseguindo lidar com todas essas questões tendo que terminar o mestrado. Então eu disse: - Esse ano vai ser de experiências ruins, mas eu quero passar por elas.**

Ao trazer à tona esta reflexão, Íris revela sentidos atribuídos a sua prática pedagógica, que embora sejam expressos de maneira negativa, quando afirma no seguinte trecho: *“não me enxergo como uma boa professora”*, também representa um esforço positivo, pois, por outro lado o reconhecimento das falhas, são mediadas pela motivação de poder melhorar o seu trabalho pedagógico. Iris também nos revela que “ao se vestir com os estereótipos da profissão” os fez por comodidade, pois precisava terminar seu curso de mestrado. Neste contexto, reconhece ainda, que as experiências negativas também fazem parte do seu processo formativo, pois elas de alguma forma irão servir de referência em sua carreira profissional.

Estes estereótipos, os quais a professora se refere, a afetam desde a graduação, pois causam o sentimento de insegurança e estranheza com a profissão. Conforme podemos verificar na sua fala, ao suscitar suas vivências no Pibid.

Ai veio a chance da **gente ir pra dentro da escola** [através do Pibid]. **Eu tinha muito receio** ainda, porque eu me sentia insegura. **Até hoje não me sinto segura** em algumas coisas que eu faço, **por alguns estereótipos que a área carrega. Tem muita coisa que eu ainda sou insegura enquanto minha profissão, por justamente esses estereótipos.**

A atividade da professora é assim mediada pela insegurança que surge diante aos estereótipos que sua área de atuação carrega. Este modelo de Educação Física, o qual a professora se refere, é a prática pela prática, baseada apenas no conteúdo esporte. Este cenário é amplamente criticado por autores da área, pois, nesta concepção a Educação Física fica subordinada aos modelos das instituições esportivas (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 2004; DARIDO; 2004).

Aparentemente, Iris tem a noção de que sua atuação docente deve ser construída a partir de conhecimentos didáticos e pedagógico que permitam aos seus alunos amplo acesso a Cultura Corporal de Movimento. Entretanto, o cenário construído pela outra professora de Educação Física e as determinações deste espaço, fez com que Iris tenha sua ação docente mediada pelo medo, como podemos observar no trecho a seguir, no a professora traz como foco a sua fala de vivências práticas com modalidades esportivas, o que por sua vez gera inseguranças no momento da sua atuação docente: **“Eu acho que é no sentido que as vezes dá esse medo, eu não sei jogar bola, eu não sei um esporte, eu não sei dançar. Cara, eu vou fazer o quê com esses meninos? Eu acho que é esse medo”**.

Diante dessa constatação, a professora nos apresenta elementos que apontam claramente para a origem da sua insegurança. A professora prossegue o dialogo construindo um processo de reflexão sobre a sua atuação docente, elucidando alguns aspectos do seu desenvolvimento, como podemos observar:

**Ensinar modalidades**, e se prender a elas quase que o ano inteiro. Depois, **divisão de alunos entre meninos e meninas**, e **lidar com esse rola bola**. Entende? **São esses os estereótipos que a área carrega. E eu vou ao encontro**. Eu visto essa camisa, e **eu não tenho como negar isso, porque seria negar o que eu estou fazendo**. Mas por exemplo, porque é... **Uma coisa que pesa no meu juízo**.

Para Iris, a sua atuação docente no seu segundo trabalho situa-se na reprodução dos estereótipos da profissão. A professora remete a prática do

“rola bola”, referindo-se a uma prática pedagógica alicerçada em práticas esportivas descontextualizadas, isto é, o jogo pelo jogo. Entendemos que Iris tem a devida noção de que a Educação Física não se restringir apenas a práticas corporais esportivas. Por isso, a fala acima nos revela a preocupação da professora acerca do cenário educativo o qual se encontra sua atual escola, principalmente no que se refere a Educação Física.

Com isso, Iris aponta que é movida pela vontade de superar tais práticas, isto é, sua intenção é afastar-se dos estereótipos produzindo resultados positivos. Para isso, tem como meta se diferenciar da outra professora, isto é, constituir um caminho que imprima sua identidade, constituindo dessa forma um olhar diferente sobre a Educação Física. Esse processo de transformação é evidenciado via reflexão crítica da professora sobre sua profissão, isto é, o modo como professora pensa sua atividade docente abre possibilidades para que ela venha a torna-se “um ser (pessoal e profissional) para-si” (CARVALHO, 2012, p.107). Esclarecendo essa tomada de consciência da professora, Carvalho (2012, p.107) nos diz que:

“É tornando-se ser para-si que o professor pode vir a pensar e a criar saídas para a sua atividade de ensinar que desenvolve na escola, que vão desde o fins da educação até a definição de conteúdos e dos aspectos morais e éticos de ensino”

Fica evidente, portanto, a vontade de modificar a atividade de ensino que a professora carrega consigo. Sobre este aspecto, ela nos diz que mudará sua forma de ensinar no ano seguinte: “Eu já disse aos meus alunos que **ano que vem haverá mudanças na forma de ensinar**, na forma de como serão as aulas. Porque **os estereótipos que a área carrega a outra professora já faz aquilo**”.

Percebemos na fala de Iris que no seu atual trabalho a sua atuação docente é movimentada pela vontade de superar um modelo de Educação Física na sua escola. Diante desta constatação, nas significações que seguem ela nos aponta, mediante a análise de si, os caminhos e ações pelas quais ela tem

tentado superar as dificuldades enfrentadas no processo educacional. Sobre esse aspecto ela nos diz:

**Ela tem uma abordagem totalmente tecnicista [a outra professora de Educação Física da atual escola]. E ao mesmo tempo que eu tenho esse tradicionalismo presente nas minhas aulas, mas, eu tento dar esse passo a mais que é mostrar esse outro lado e trazer uma formação mais humana.**

Novamente ao se referir a outra professora, ela nos aponta a perspectiva de educação a qual está alicerçada as práticas de ensino da sua colega de trabalho, a saber: a perspectiva tecnicista<sup>10</sup>. Iris, no entanto, assume que diante das condições objetivas da realidade acaba reproduzindo este modelo de ensino nas suas aulas. No entanto, mostra que tem conseguido avançar a partir do que ela classificou como uma “formação mais humana”, Compreendemos que ao falar de formação humana, Iris se refere ao ensino de valores, da ética, do respeito, trazendo conteúdos transversais para as suas práticas, não se restringindo apenas ao ensino do esporte.

Essa perspectiva de ensino mencionada pela professora é explorada por ela nos trechos abaixo:

**Já que eles não aprendem a jogar bola [os alunos], que eles aprendam alguns valores. E eu tento levar isso pra me diferenciar, não pra ser uma professora que marcou a vida deles, mas pra ser uma professora que conseguiu despertar a vontade de conhecer alguma coisa.**

Como eu tenho uma perspectiva de formação muito mais humana e para a vida então **eu não preciso ensinar ao meu aluno o passe do handebol não, pra dizer que ele está formado ou não em Educação Física. Eu só preciso despertar pensamentos neles, desejos.** E nisso eu acho que eu caminho. Eu acho.

---

<sup>10</sup> Na Educação Física, o tecnicismo pedagógico foi marcado pelo ensino hegemônico das práticas corporais esportivas com foco no ensino das habilidades motoras e aos modelos de regras das instituições esportivas.

A professora de forma recorrente tenta nos mostrar que mesmo diante das dificuldades, seja elas no que diz respeito à apropriação do espaço escolar e suas particularidades, especialmente no que se refere a Educação Física, ou no manejo das diferenças entre as concepções dela e da outra professora acerca da sua área de conhecimento. Ela nos mostra que tenta mediar sua atuação docente através de práticas que visualizem o processo de constituição do sujeito, que produz ao mesmo instante que é produzido pelo meio.

Não é, portanto, o talento esportivo dos seus alunos que determina o seu modo de ser professora, mas sim, as relações, os afetos, os desejos. Para a professora é mais importante compreender as objetivações sociais e culturais que constituem a vida do aluno, pois são elas que irão guiar sua atividade docente.

Outro aspecto importante nas significações produzidas por Iris é a relação professor-aluno. Para a professora, esta relação é estabelecida por uma convivência que não está apenas relacionada a sala de aula, como podemos observar:

**Ficar depois da escola com minhas alunas, pagar merenda pra elas, conversar sobre diversos assuntos, incentivar a elas a estudarem, os meus alunos também. Chamar eles de canto, um por um, as vezes e dizer: - "olhe você é assim, você tem essas características", "Você poderia fazer mais isso", "Lidere essa sala", "Me ajude". Sabe, incentivar, mostrar, enfim.**

É interessante observar na fala da professora a existência de um movimento de transformação da sua atividade de ensino. Para Iris, a construção do conhecimento acontece nos diversos lugares e de diversos modos. O fato da professora delegar funções aos alunos, por exemplo, aponta para a superação das práticas hegemônicas, as quais ela se refere constantemente.

Percebemos aqui que a atividade docente pode ser encarada por professores em início de carreira como algo que não se destina apenas ao ensino dos conteúdos sistematizados, mas é sobretudo uma prática social,

cujo contexto social devem ser considerados no desenvolvimento da sua ação docente (CARVALHO, 2012).

Iris, novamente ao remeter-se ao conteúdo esporte, nos diz tenta incluir todos em sua aula, não havendo escolha por características fenotípicas e/ou genotípicas. Como podemos observar na seguinte fala: **“tanto faz se meu aluno aprender a jogar uma bola ou não. O que eu quero é que ele participe e adquira essa cultura de movimento,** pra ele poder lidar com aquilo.” A preocupação da professora é que o aluno tenha acesso à cultura corporal de movimento como um todo, não sendo seu objetivo a especialização em uma modalidade esportiva, e finaliza: **“Ninguém fica de fora por saber ou não jogar.”**

Entendemos a partir desses trechos que a professora constrói condições pedagógicas favoráveis a participação da maior quantidade de alunos na sua aula. Podemos dizer que o modo como Iris foi afetada pelas práticas da sua colega de profissão, motivaram-na a buscar outro modelo de Educação Física, que não o modelo esportivista. Essa necessidade da professora em buscar meios para facilitar a participação dos alunos é explicada por Soares (2011, p.211), que diz:

Ao favorecer a participação dos alunos por meio de condições objetivas de ensino, participação essa que pode ser tomada como um termômetro de interesse destes pela atividade realizada e, também, de aprendizagem, não podemos deixar de ressaltar a dialética constitutiva desse processo, ou seja, que a criação de um ambiente ou de uma condição objetiva favorável de aprendizagem pode gerar no aluno uma necessidade que o motive para a aprendizagem, e vice-versa.

Soares (2011), nos explica que a participação nos ajuda a compreender o nível de interesse do discente no que se refere as atividades realizadas, é portanto, através dos ambientes participativos que o aluno sente-se motivado.

Compreendendo o movimento que diz respeito à superação de práticas excludentes na Educação Física escolar, ou seja, na criação de um ambiente

participativo, Iris nos sinaliza para a importância de ser criativa, mesmo diante da falta de recursos didáticos e pedagógicos. Ao lembrar do primeiro emprego, ela nos diz: **“Não tinha nada. Não tinha recursos materiais** [no trabalho em Macau].” A falta de recursos da escola impelia a professora a tarefa de modificar suas práticas pedagógicas, adaptando-as a realidade. A partir desse cenário a professora nos aponta dificuldades: **“Eu trabalhava em duas escolas** [no primeiro emprego]. **Eu tinha umas bolas, eu levava, ia a pé, me deslocava de uma a outra.**”

No entanto, a professora entende que é necessário “adaptar-se”, isto é, ser criativa, como nos mostra no seguinte trecho: “[Na escola] **em Sousa eu também não tenho muito recurso**, então tenho que lidar com aquilo, com aquela realidade, com aqueles alunos, **eu tento me adaptar a ela.**” Não ter o mínimo de recursos didáticos ao mesmo instante que representa um dificuldade, constitui-se para a professora como uma forma de buscar novas formas de planejar suas aulas. Estes dados nos revelam o esforço de Iris em tentar superar as dificuldades encontradas nas escolas.

Outro aspecto importante pode ser verificado pelo o modo como as experiências escolares de Íris enquanto aluna mediatizam a sua atividade docente, como podemos verificar: “E eu agora, **enquanto professora, tendo o mínimo, que é só o recurso humano mesmo**, eu tento fazer isso [possibilitar a participação]. **É tentar ser aquilo que eu não tive, pra eles**”. Isto é, as experiências negativas enquanto aluna, são ressignificadas pela professora na tentativa de trilhar caminhos diferentes das suas referências, isto é, ela tenta ser mais próxima dos seus alunos.

Nesta perspectiva Iris nos fala: “Eu **não consigo só falar, sem poder tá dando alguma atribuição**, tá jogando perguntas para que os alunos possam fazer aquilo. Porque eu **acho extremamente chato você tá só falando**”. A professora entende a necessidade de dar voz aos alunos, entende-os como atores no processo educacional. Assim a relação de Iris com o processo educacional é também mediada pela sua vontade aproximar-se do aluno, principalmente na construção de situações pedagógicas que atraiam, ao mesmo instante que desperte a curiosidade.

Deste modo, a professora ao lembrar do seu primeiro trabalho, diz:

Eu peguei turmas de creches [no trabalho em Macau], eu pegava, eu ensinava a crianças de 1 (um ) ano e meio a 5 ( cinco) anos. **Foi um momento assim... Espetacular pra mim, porque por mais que eu estivesse lá, que eu não tivesse planejado nada, pensado em absolutamente nada, mas eu conseguia fazer fluir, pelo o fato de que eu sentia a necessidade daquelas crianças em se movimentarem.**

Ao afirmar que esta vivência se configurou como algo “espetacular” em sua vida, ou seja, algo que a marcou de forma positiva, podemos inferir que o seu processo de formação, isto é, o seu modo de sentir, agir e pensar como professora são mediado pelas suas vivencias na sala de aula, sejam elas positivas ou negativas. Estas vivências, portanto, vão se consolidando como aspectos necessários no que se refere o modo como Iris significa a profissão docente.

A professora, nos fala sobre a importância de sentir a necessidades dos alunos, entendemos que na esfera da atividade docente esta preocupação revela que a atividade de ensino da professora está centrada nas possibilidades de aprendizagem do aluno. Em decorrência disso, Iris conseguia fazer suas aulas fluírem mesmo com a ausência do planejamento. No entanto, a professora não desconsidera a importância do ato de planejar. Com podemos observar:

Depois desses 6 (seis) meses, de junho para novembro. Que foi quando eu fiquei lá ainda. **Eu [...] Uma hora eu comecei a conseguir planejar melhor.**

**Se eu não sentar, pegar material e fazer tudo, não sai.** Sai em algumas coisas [...] assim [...] que eu me sinto mais a vontade, por exemplo: Com as meninas, as meninas eu consigo desenvolver um trabalho melhor.

Iris entende a necessidade de planejar suas ações, tendo clareza de que este ato é essencial na atividade educativa. Ela revela, portanto, que tem

mais facilidade em trabalhar com o grupo de meninas, pois, com elas há fluência na aula mesmo na ausência de planejamento.

A partir dessas reflexões, vamos ao encontro do pensamento de Barbosa (2011, p.149), segundo a autora: “planejar os conteúdos e as atividades escolares requer um pensar no aluno. É mister saber que conteúdos o aluno precisa aprender e que estratégias o professor precisa utilizar para facilitar a aprendizagem dos educandos”. Entendemos assim, que o professor iniciante, precisa “sentir as necessidades” que estão envoltas no processo educacional. Através dessa abertura, a qual olha para a realidade de forma sensível, o professor constrói novas perspectivas para se pensar a educação.

Iris, no entanto, mostra-se surpresa com sua atuação docente, mesmo diante das dificuldades como a falta de planejamento e sua ausência na escola. Deste modo, ao lembrar das suas práticas docentes em seus primeiros meses de atuação, mostra-se satisfeita com sua forma de ensinar, como podemos observar nas seguintes falas:

**No começo foi muito fácil** eram só 15 minutos em cada turma, então eu fazia duas, três brincadeiras. Só brincadeiras porque não dava tempo explicar para eles não. **Eu tive que mudar minha linguagem, minha forma de comportamento, minha forma de planejamento, tive que mudar o que eu queria para eles**, porque é [...] Era mais essas questões da psicomotricidade, e **essa questão da psicomotricidade foi muito pouco dada** [na graduação], **eu tive que bolar estratégias pra fazer valer o meu trabalho ali né!?** Tentei.

**Eu reconheci-me outra pessoa** [no trabalho em Macau], eu nunca fui uma pessoa que tá brincando com criança no meio da rua não, e eu enquanto professora tinha lá vinte e cinco, trinta alunos de dois, três, quatro anos. **Tive que bolar no chão, fazer cachorrinho, gatinho, tudo no mundo.** Eu fiz isso. **Hoje em dia foi uma experiência muito enriquecedora.** Assim... Pra mim, a minha experiência lá. Lá em Macau.

Estas manifestações nos mostram a maneira como Iris se percebeu professora trabalhando com o ensino infantil. Ao demonstrar o modo como se relaciona com as crianças no espaço escolar ela aponta para o processo de

constituição docente mediado pela a afetividade. Para Barbosa (2011, p.144) a escola deve construir uma organização institucional, que possibilite “ensinar/gerar desenvolvimento a todas as crianças, desenvolvendo um trabalho que possibilite o desenvolvimento integral, ou seja, a cognição e a afetividade de seu corpo discente”. Concordamos com a autora, pois acreditamos que o professor como parte da escola é responsável pela criação de ambientes que facilitem e possibilitem o desenvolvimento dos alunos.

Observamos que, de modo enfático, Iris reconhece que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser reduzido apenas ao espaço físico da sala de aula, para isso ela percebe, talvez sem a devida noção, de que o aluno não é meramente um ente escolar, mas um sujeito socialmente e historicamente constituído e que por isso precisa aprender através da sua relação com o mundo. Como podemos perceber no seguinte trecho:

**Eu acho que o espaço mais importante de formação seja o espaço fora da sala de aula. Mas talvez, o mais importante não, mas o fundamental, é que ninguém consegue achar importância não. Mas eu vejo a tamanha importância. É ali que eles estão estabelecendo as relações deles, que eles sentam, conversam, onde eles abrem o jogo, batem papo. E às vezes eu tento transformar a sala de aula num espaço mesmo, num espaço de recreio, por exemplo.**

Portanto, ao que afirma Iris, o espaço mais importante de formação é o espaço que possibilite os alunos estabelecerem relações. Entendemos a fala de Iris não como algo que diminua a importância da atuação do professor, mas sim numa tentativa de romper com a pedagogia tradicional, pautada em ensinar os conteúdos de forma seriada e gradativa. Assim, compreendemos através da análise da atividade da professora Iris, que existe um anseio em possibilitar a formação crítica dos seus alunos.

Ainda devemos considerar que em inúmeros momentos a professora colaboradora nos conduziu pelos seus percursos formativos, especialmente no ambiente escolar. Ela realiza significativas reflexões sobre a sua atividade docente. Deste modo, esse processo reflexivo é, essencialmente, guiado pela a avaliação de si e suas perceptivas de mudanças. Para isso temos claro que:

“Reflexão é atividade consciente desenvolvida pelo professor sobre seus modos de ser professor na sociedade, escola e sala de aula e pode ser considerada como crítica, visto que a compreensão passa não apenas pelo pensar do professor sobre suas ações pedagógicas em sala de aula, mas envolve as dimensões da docência: técnica, prática, política, ética e cultural.” (CARVALHO, 2012, p.104).

Compreendendo os pensamentos de Carvalho (2012), entendemos, que a professora Iris reflete criticamente sobre sua atividade docente, não se restringindo apenas a suas ações pedagógicas. Como podemos observar na análise a seguir.

Deste modo, avaliando a sua atuação, a professora colaboradora nos diz: **“eu não me considero uma boa professora** nesse sentido [referindo-se ao ensino de modalidades esportivas]. **Mas, no sentido do que eu não tive eu já consigo.** [enquanto aluna no ensino básico]”. Iris recorre mais uma vez aos aspectos formativos, que não a formação de talentos esportivos no cenário da Educação Física escolar no intuito de exemplificar sua atuação na escola. Entendemos, que esta leitura que Iris tem sobre seu componente curricular é na verdade orientado por inúmeros autores que entendem a escola como um espaço para vivenciar a cultura corporal de modo amplo e não apenas relativos a praticas corporais esportivas (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994; BRASIL, 1996).

Nesta conjuntura, Iris tece comentários importantes sobre a sua profissão e a valorização do seu trabalho.

**A importância que a Educação Física não é dada, porque nós mesmos negligenciamos nossa área. A gente falta planejamento** e a professora falta mais que eu [a outra professora de Educação Física da escola], **falta planejamento, não está nem ai para as aulas teóricas que ela dá, rola bola e só, e as aulas dela são extremamente técnicas.**

A partir dessa fala podemos inferir que a professora entende que a valorização do profissional se dá a partir do momento que ele participa

efetivamente do processo educacional, tomando decisões, criando e colaborando com os seus pares.

Ao enfatizar que o planejamento se configura como uma atividade essencial no processo educacional, a professora mostra a necessidade de superar o modelo adotado pela a outra professora. Assim, ela vai tentando se distanciar da figura da sua companheira de profissão. Este aspecto (do planejamento) acompanha inúmeras significações da professora Iris, que ao avaliar o seu início de carreira, nos fala:

Quero fazer meu plano de ação e distribuir os conteúdos por série na escola, por ano letivo. Então vai ser bem melhor para o meu trabalho. É muito avulso. Acho que **o ruim de trabalhar agora é porque eu não tenho algo estruturado**. Não tenho plano de ação, bimestre tal, bimestre tal, não. **Esse ano eu vou fazer esse plano de ação**, vou distribuir os conteúdos por níveis de ensino e vou trabalhar em cima disso. **Então as perspectivas para mim, para o próximo ano é que eu pretendo fazer tudo mais planejado**.

Esta manifestação da professora revela que sua atividade docente é mediada por sua vontade de superar sua própria prática pedagógica. Ou seja, para ela a preparação para o ano letivo seguinte se dará especialmente pelo planejamento das suas atividades, para isso, a professora esclarece, detalhando as etapas pedagógicas que ela irá seguir.

Entretanto, mesmo acreditando que deva mudar sua forma de conduzir pedagogicamente os conteúdos, a professora colaboradora, mostra que mesmo em cenários em que as experiências negativas se sobressaíram, elas foram importantes na forma como ela significou sua profissão, como podemos observar no seguinte trecho:

Mas **esse ano [...] é um ano que eu quero guardar muito de experiência**. Porque é um ano que [...] **Pra eu dizer assim eu não quero ser assim. Por mais que as pessoas que participam da aula, adoram eu como professora, mas não dá pra dizer que eu estou sendo uma boa professora, coerente com os princípios da minha formação. Não estou**.

Compreendemos ao que afirma Soares (2011, p.24) que na perspectiva Sócio-Histórica, estudar o sujeito professor trata-se de compreender um “sujeito cujas necessidades que mobilizam o seu modo de pensar, sentir e agir se constituem historicamente a partir da sua atuação nos diversos espaços sociais, especialmente a escola e a sala de aula”. Isto é, a fala da professora Iris revela as necessidades que a mobilizam como professora, a qual se concretiza na necessidade de transformar sua atuação docente baseada em preceitos mais coerentes que norteiam sua profissão.

Mesmo diante do esforço sinalizado pela professora em buscar novos processos de ensino, ela nos sinaliza o seu desempenho como professora não corresponde a suas expectativas **“Minhas expectativas, elas estão meio que [...] Não sei se diria adormecidas, mas *andando a passos lentos*, no momento”**. O discurso de Iris faz entender que ela busca constantemente pela transformação. E para isso, mostra vontade de explorar suas potencialidades dentro do processo educacional. Conforme podemos observar no trecho a seguir:

**Confesso que eu queria ter evoluído mais. Ser melhor do que eu sou hoje. Ser melhor, ser boa, ao menos. Porque me frustra um pouco com relação a minha profissão de não está cumprindo o meu papel. É muito contraditório, uma hora eu digo que cumpro, outra hora não.**

Iris revela um sentimento de frustração. Este sentimento está associado a forma como ela desenvolve atualmente a sua atividade docente. Como já vimos anteriormente, a professora diz viver à sombra da sua colega de profissão, mas tenta se diferenciar, especialmente no que se diz respeito à ausência na busca por talentos esportivos. Contudo, Iris mostra o desejo de evoluir, ou seja, conduzir sua atividade docente atravessada pela forma como ela construiu subjetivamente sua profissão.

Embora, a professora revele que queria ser melhor, ela nos mostra que no seu primeiro emprego dada as condições objetivas da escola ela conseguiu

desenvolver um trabalho que agiu de forma positiva em sua vida: “[Na escola] **em Macau eu acho que eu conseguia pelo pouco que eu tinha em minhas mãos. Minhas expectativas foram supridas, teria continuado fazendo um trabalho legal se tivesse lá**”. A professora reconhece aqui, que seria possível ter evoluído mais no seu trabalho caso tivesse caso tivesse continuado no seu primeiro emprego.

A partir dos relatos da professora, entendemos que o professor iniciante vai se constituindo no movimento da realidade, a qual é repleta de vivências positivas e negativas. São essas vivências, no entanto, que dão concretude a atuação docente, pois são através delas que o professor constrói, significa e ressignifica sua atuação.

Íris acredita que o professor deva permitir que os alunos trilhem seus caminhos através da descobertas.

**Eu acredito que o professor deve servir pra um despertar, um incentivador. Um despertar da curiosidade do aluno, da criatividade. Não é ensinar a fazer um "A" não, mas, quais as formas que você pode fazer um "A", quais os caminhos que tu tem para fazer um "A". E isso que eu estudo [no mestrado] me leva a ser alguém bem melhor, não só enquanto professora, mas enquanto amiga dos alunos, enquanto filha, amiga dos meus amigos, enquanto namorada, enquanto qualquer coisa. É muito humana. Por isso que eu tento levar essa formação humana para eles.**

Neste trecho, a professora o mesmo tempo que revela como concebe o papel do professor dentro do processo educacional, nos mostra que não basta ensinar sistematicamente um conteúdo, para ela, é preciso fazer o aluno explorar suas potencialidades através do que é ensinado em sala de aula. A partir desta constatação podemos inferir que, o curso de mestrado, foi elemento mediador importante na forma como Iris configurou subjetivamente sua atividade docente, bem como a sua relação com o social, ou seja possibilitou a construção de um olhar sensível sobre processo educacional.

Através destas constatações Iris nos fala sobre a figura do professor iniciante:

Eu acho que **ser um professor iniciante é ser uma pessoa muito resiliente**. Porque os traumas que você passa ali [...] **se você não tiver vontade de continuar**, assim... coragem de percorrer aqueles caminhos **você não consegue**, não consegue.

Nesse trecho a professora tenta explicar o que seria o professor iniciante com base no seu processo formativo. Deste modo, pensamos que o processo de resiliência a qual a professora se refere diz respeito ao processo de persistência, isto é, ser professor iniciante é resistir e persistir diante dos desafios.

Entretanto, entendemos através dos sentidos e significados produzidos pela professora, que o professor iniciante não pode ser reduzido apenas as experiências vivenciadas escola, mas deve ser considerado todo o seu contexto histórico e cultural. Portanto, ao compreendermos o sujeito como historicamente determinado, percebemos que o modo como Iris enfrenta os desafios da profissão são mediadas pelas suas vivências ao longo de sua vida.

Nesta perspectiva, pensamos na importância de estudar o sujeito professor, como sujeito historicamente situado. A fala de Íris, deste modo, nos auxilia a pensar o processo de formação por este ângulo, ao usar a metáfora dos “caminhos” a professora nos possibilita pensar nas relações gestadas no movimento da realidade, bem como nos modos de mediar e se mediado pela realidade. Desta forma, são os caminhos que nos constituem como sujeitos.

**Eu sou um caminhante, que está descobrindo o caminho ao caminhar.** Como dizia uma poesia. “Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar”. **E eu estou fazendo meu caminho ao andar.** Eu não sei amanhã, mas **esse desejo de mudança que está dentro de mim, mudança enquanto eu professora, a minha forma de trabalhar, de conduzir a aula e é isso que eu perspectivo** para o ano que vem.

A poesia a qual Iris se refere, é intitulada “Cantares” de autoria de Antônio Machado, ao mencionar esse poema, a professora nos fornece um trecho que em nossa pesquisa adquire um significado especial – “Caminhante

não há caminho, se faz caminho ao andar” – isto é, pensamos que não há um caminho natural da profissão, ou seja, este caminho se constrói através das condições objetivas da realidade concreta, e também pelo modo subjetivo como a realidade é vivida por cada um.

Entendemos, portanto, que o desejo de mudança trazidos pela professora Iris, é o que move sua atividade docente. São vários os desafios a serem enfrentados por ela, desde as mudanças nas concepções estereotipadas da sua profissão, até a preocupação com a formação dos seus alunos. E para isso, a professora incessantemente busca refletir sobre sua prática pedagógica.

Dessa forma, os sentidos produzidos por Íris, nos permite pensar na dimensão subjetiva da iniciação à docência, justamente pela necessidade da construção de “caminhos”. Estes caminhos, devem ser produzidos na e pela atividade docente, ou seja, por uma prática comprometida socialmente com a formação ética, política e cidadã dos sujeitos. Além disso, reconhecemos que este processo pode ser viabilizado via reflexão crítica, pois acreditamos que “é via reflexão crítica que o professor pode desenvolver a capacidade de descrever, de informar, de confrontar e de reconstruir sua própria capacidade profissional” (CARVALHO, 2012, p.107).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: O que a história de Íris nos diz sobre a dimensão subjetiva da iniciação à docência?

*“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”.*  
*Cantares - Antonio Machado*

O poema de autoria de Antonio Machado, originalmente escrito em língua espanhola, nos faz refletir sobre o processo de constituição do sujeito. A partir dele, entendemos que o sujeito (o caminhante) faz seu caminho ao andar, isto é, no percurso da vida, a partir das mediações que lhe são constituintes, nas relações estabelecidas com o meio e com os outros. Nesta pesquisa, os caminhos foram sendo tecidos nos embaraços das relações, os quais consideraram a realidade como um processo humano em movimento. Isto é, não houve um caminho a priori, mas sim, inúmeras possibilidades de apreender os sentidos e significados produzidos pelo sujeito.

Portanto, é preciso lembrar que nossa pesquisa teve como objetivo **apreender as significações produzidas por uma professora sobre o processo que constitui o início de sua carreira docente**. Na tentativa de alcançá-lo, inúmeras atividades foram necessárias, tais como: leituras, discussões, encontros, conversas informais, interpretação e análises das informações. Esses elementos, no entanto, foram atravessados pelo aspecto teórico-metodológico da nossa pesquisa, a saber, a abordagem sócio-histórica.

A perspectiva sócio-histórica nos possibilitou compreender o sujeito como histórico. Esta compreensão vai de encontro à noção liberal de sujeito, que o concebe como individual e natural (Gonçalves e Furtado, 2016). Assim sendo, o modo como conduzimos esta investigação pensou o sujeito como social, o qual para se tornar indivíduo, deve se apropriar da história e da cultura (idem, 2016).

Um dos movimentos realizados na investigação foi a apropriação de conceitos relativos à formação docente. Este processo nos possibilitou compreender a formação de professores, especialmente o processo de iniciação à docência, distanciando-se de perspectivas naturalizantes, isto é, de pensamentos que cristalizam os sujeitos como seres condicionados e com

comportamentos pré-estabelecidos. Nesta mesma seção, conduzimos nossos escritos apresentando e tentando avançar na compreensão da formação de professores, para isso, nos valem, principalmente, dos escritos de Ghedin (2005) e Pimenta (2005). No percurso, sentimos a necessidade de discutir sobre a formação de professores em Educação Física, entendemos, a partir das constatações, que esta área carece de debates e produção no que se refere à formação do professor crítico e reflexivo.

Foi, portanto, ao dialogar com nosso sujeito de pesquisa – a professora Íris – entendemos que, mesmo tratando-se de um caso singular, ela revela o universal, isto é, as vivências gestadas pela professora, são semelhantes e diferentes às vividas por outros professores em início de carreira, no entanto, há semelhanças nas vivências, porque a iniciação à docência é mediada por condições sociais e pedagógicas de trabalho basicamente universais, mas são também singulares, porque cada sujeito se apropria ativamente da realidade vivida a partir do prisma das significações e afetos que o constituem. Assim sendo, nossa tentativa concentrou-se em compreender a professora no movimento desta realidade.

Mas afinal, o que as vivências de apenas um sujeito nos diz sobre o fenômeno da iniciação à docência? Para esclarecer este aspecto, partimos do entendimento de Soares, Barbosa e Alfredo (2016), os quais tecem algumas considerações sobre a não utilização de amostragem para a análise. O estudo produzido por estes autores está alicerçado nos pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica e alerta para o fato de que, cada indivíduo humano constitui e é constituído a partir das mediações presentes no mundo em que vive, e a partir desta observação, elaboram: “O fato de tomar, para a pesquisa, apenas um sujeito não implica a negação da dimensão social (coletiva dos homens) como constitutiva do sujeito escolhido, como ser singular” (idem, 2016, p. 125). Isto é, as vivências de Íris não foram consideradas como uma realidade isolada, mas sim, semelhante a inúmeros outros professores em início de carreira que vivenciam a realidade educacional.

Ainda é importante destacar que saímos da aparência dos fenômenos, indo ao encontro das zonas de sentido da professora. Íris, em nossa pesquisa,

teve seu papel potencializado, isto é, ela não se limitou à descrição da sua atividade de ensino, mas, nos guiou pelos caminhos da sua formação, refletindo e ressignificando o seu papel enquanto professora.

Acreditamos, neste sentido, que a técnica de produção das informações escolhidas, assumiu papel crucial nesta investigação. A dinâmica conversacional (Gonzalez Rey, 2005) nos possibilitou, para além da obtenção de informações, um processo formativo no qual envolveu pesquisador e sujeito colaborador. Sobre essa técnica de pesquisa, Bock et all (2016, p. 212) dizem que, na dinâmica conversacional “pesquisador e participante compõem uma unidade dialógica na qual ambas as partes precisam se implicar para que haja produção de sentidos”, isto é, não esperamos do sujeito um dado preexistente, pois, entendemos que “os dados são construídos na relação dialógica pesquisador-participante” (idem, p. 212).

Esta relação entre pesquisador e participante nos foi possibilitada através dos elementos que mediaram e medeiam suas formações, ou seja, a partir do modo como ambos vivenciam seus respectivos processos formativos e em especial as suas atividades docentes. As experiências, portanto, estão atravessadas pelas vivências tidas no movimento da iniciação à docência. Deste modo, esta pesquisa, acompanhada pelo seu aspecto formativo, possibilitou o reconhecimento de si no interior do processo educacional, permitindo entender que a profissão docente é mediada por uma função e por um compromisso social e não apenas pela atividade de ensino. Dito isto, ressalvamos que não nos propomos a uma mudança qualitativa dos sujeitos, pois, com base em Soares (2011, p. 283) mudanças qualitativas não acontecem de forma rápida, mas “elas são, afinal, mediadas por um longo processo histórico de apropriação/transmissão de elementos da cultura”.

Entretanto, reconhecemos que no movimento da pesquisa, nos temas de conversa que se desencadearam, foi possível verificar um processo de reflexão crítica sobre a iniciação à docência, especialmente no que se refere à atividade docente. Com isso, temos aqui a priori, a transformação do professor em ser para-si, isto é, aquele que se apropria dos saberes não cotidianos como possibilidade de transformação do cotidiano. Em síntese, queremos dizer que,

em inúmeros momentos Íris lançou olhares sobre si, avaliou-se, assumiu seus medos e suas vulnerabilidades, mostrou-se determinada, e com caminhos claros a serem seguidos para alcançar seus objetivos.

Deste modo, os movimentos analíticos foram fatores determinantes nesse processo, pois nos fizeram imbricar na narrativa da professora Íris de forma intensa e constante. Nesta pesquisa, nos foi permitido ir e voltar quantas vezes fossem necessárias. Tais movimentos, só foram possíveis através da proposta dos Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006; AGUIAR e OZELLA, 2013; AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015), esta proposta nos oportunizou adentrar às zonas de sentido da professora, permitindo apreender as significações por ela produzidas de forma que revelasse o seu modo de pensar, sentir e agir. Junto a isso, Soares (2011, p. 276), nos ajuda a entender que:

O processo de constituição de sentidos não se reduz apenas a experiências atuais do sujeito. Trata-se de um processo de articulação de elementos de sentido que vão emergindo das experiências historicamente vividas pelo sujeito em espaços sociais diversos, experiências essas que, ao afetarem o seu modo de pensar, sentir e agir do sujeito, passam a constituir o seu repertório subjetivo.

É nesta perspectiva, portanto, que os sentidos e significados produzidos por Íris acerca do seu processo de iniciação à docência, atravessam todo o seu processo de formação. Estas significações, no entanto, nos conduzem a pensar não somente a formação do sujeito singular, mas também a dimensão subjetiva da iniciação à docência, pois, entendemos que é preciso ampliar nosso campo de visão no intuito de compreender o fenômeno estudado.

O nosso primeiro núcleo, trouxe processos relativos à escolha e à descoberta de Íris na profissão docente. Este processo analítico foi atravessado principalmente por suas vivências enquanto aluna. Experiências essas que nos trouxeram significações produzidas por Íris no que se refere à escola e aos professores. Os sentidos e significados produzidos pela

professora sobre a escola são atravessados por um sentimento de aversão, pois, para ela, a escola não representou um local de acolhimento, mas um ambiente que a afastava de diversas formas. Nisto, um dos motivos mais fortes, apontados por ela, são as figuras dos seus professores, caracterizando-os recorrentemente como sujeitos distantes e que não exploraram suas potencialidades enquanto aluna.

No segundo núcleo, em seu discurso, a professora Íris nos fala sobre a relação com os seus colegas de trabalho, e em especial, como a figura dos professores veteranos são importantes no seu processo de constituição. Deste modo, este movimento analítico revela, de um lado uma relação marcada por aspectos positivos, na qual os professores se ajudam mutuamente, na tentativa de elaborar, planejar e construir formas de ensinar, mas por outro, marcam relações de indiferença, as quais são guiadas por conflitos e sentimentos que faziam Íris se sentir solitária em meio ao processo educacional.

No terceiro núcleo, Íris nos guia pelo seu processo de transformação. É possível, a partir do seu discurso, constatar que a professora ressignifica sua prática, isto é, entende que alguns aspectos vão em contramão aos objetivos de ensino, entretanto, ao mesmo instante, ela quer, acima de tudo, melhorar sua atuação. Para isso, a professora elenca como principal caminho o planejamento pedagógico. Sobre este aspecto, Soares (2011, p. 288) constata em sua tese, e nos ajuda a compreender que:

O planejamento se constitui, portanto, como uma motivação para satisfazer, além do processo de ensino/aprendizagem, a sua necessidade [do sujeito pesquisado pelo autor] de se sentir segura para dar conta do que lhe é cobrado pelo sistema educacional ao qual pertence (parêntese nosso).

Estes movimentos analíticos, apresentados resumidamente, se relacionam entre si e explicitam semelhança e/ou contradições que revelam o movimento de constituição do sujeito (AGUIAR e OZELLA, 2013). Não queremos aqui, fazer uma análise densa e prolongada das significações

produzidas por Íris, mas sim, buscar elementos que nos ajudem a nos aprofundar na compreensão da dimensão subjetiva da iniciação à docência.

Primeiramente, apontamos para a valorização de políticas voltadas para a formação de professores, as quais podem ser materializadas em projetos de pesquisa, ensino e extensão ainda no ambiente universitário, e que se configuram como processos essenciais na formação profissional docente. No nosso caso, destacamos o Pibid, por ser recorrente no discurso da professora. O Pibid, deste modo, se constitui como um programa que, objetivamente, criou situações de aprendizagem as quais mediaram o modo como a professora Íris entende a sua profissão docente, não só fazendo-a permanecer no curso de graduação, mas, servindo como referência para a sua atividade docente, agora como professora no ensino básico.

Assim, o Pibid concretiza-se como um programa capaz de fomentar a docência nos cursos de licenciatura em todo o Brasil. As ações vivenciadas no interior deste programa permitem aos professores em formação analisar a realidade escolar objetivamente. Como também, o movimento produzido pelo programa possibilita uma rede de colaboração que entrelaça universidade e escola num diálogo constante. Entendemos assim que, a partir das vivências no programa, o licenciando vai construindo dialeticamente a sua concepção de escola.

Outro aspecto que nos interessou entender é a noção de escola. O ambiente escolar e suas configurações são discutidos amplamente pela literatura ao longo da história. Inúmeras tentativas são lançadas com a pretensão de reestruturar tanto a estrutura física como o processo de ensino. E no discurso apresentado por Íris, temos a clareza do esforço movido por ela na tentativa de modificar o ambiente escolar, seja na organização da sua sala ou nos processos didáticos e pedagógicos adotados. Para a professora, o seu papel está em modificar, principalmente, a realidade dos seus alunos.

O movimento de significação apresentado por Íris, nos faz refletir sobre o processo de iniciação à docência como um todo. Pois, os professores iniciantes, na maioria das vezes, têm apenas suas vivências enquanto alunos como ponto de partida para a sua atuação. Este aspecto, no entanto, pode

representar por um lado algo positivo, no qual, o professor, ciente da realidade vivida por ele, tenta modificá-la através da sua atuação tendo como base os estudos vivenciados na graduação, mas por outro, apresenta-se como algo negativo, no qual o professor pode reproduzir as práticas dos seus antigos professores.

Outros dados importantes foram encontrados, como por exemplo, a relação de Íris com seus alunos. O relacionamento da professora com os estudantes é, em sua maioria, mediada por afetos. Esta relação nos revela a necessidade dela afastar-se da figura dos seus professores do ensino básico. Explicitamente, o processo formativo adotado pela professora é focalizado na formação para o exercício da cidadania e na construção do ser ético. Entendemos, deste modo, que Íris tem a devida consciência do seu papel político e social na formação dos sujeitos.

No que se refere à relação com os outros professores, a análise nos permite pensar, sobretudo o espaço escolar, como um ambiente de colaboração. Ou seja, falta à escola direcionamentos claros no que se diz respeito às diretrizes para planejamento e o compromisso com a formação continuada dos professores. A partir deste pensamento, entendemos que é possível investir numa aprendizagem colaborativa, isto é, na promoção de encontros que permitam partilhas de experiências, professores iniciantes e veteranos num mesmo espaço, produzindo conhecimentos e estratégias de ensino.

Diante dessas constatações, fizemos o seguinte questionamento: qual o papel da Educação Física no ambiente escolar? Esta pergunta, atravessa todo o movimento analítico da pesquisa. Esta inquietação é recorrentemente problematizada pela professora colaboradora, a qual preocupa-se, de forma intensa, com o modo como sua área de conhecimento é compreendida socialmente.

Historicamente, a Educação Física esteve alicerçada em bases acríticas de conhecimento, como bem podemos observar no nosso capítulo de revisão. Suas práticas, nesta concepção, não consideram o indivíduo em sua totalidade como sujeito histórico e social. Assim, as práticas pedagógicas são

desprovidas de sentidos e significados, em síntese, é o movimento pelo movimento.

Assim sendo, a preocupação de Íris – que também é a nossa – situa-se em produzir uma área de conhecimento compromissada socialmente, que pense no desenvolvimento do sujeito considerando as condições objetivas da realidade e que conduzam os sujeitos a um processo de transformação. No entanto, para isto, é preciso um esforço maior, mesmo no que se refere a uma mudança no pensamento do senso comum em torno desta área de conhecimento e por consequência a visão sobre os seus profissionais. Ainda, entendemos que o processo educacional deva valorizar as práticas corporais e seu valor formativo, não atribuindo-as apenas à condição de recreação.

Em síntese, as significações produzidas por Íris, nos permitem ampliar os olhares sobre o processo de iniciação à docência. Entretanto, é importante esclarecermos que não queremos generalizar os resultados, pois, ao que nos esclarece Aguiar (2001, p. 139):

Cada caso é único e a informação torna-se relevante e pode ser generalizada a outros casos não porque os resultados obtidos sejam estendidos a outras situações ou sujeitos pretensamente semelhantes, ou comparados a eles, mas porque essa abordagem nos permite apreender o processo, as determinações constitutivas. Assim, a generalização se define pela capacidade explicativa alcançada sobre uma diversidade de fenômenos. Dá-se, portanto, pela capacidade de desvelamento das mediações constitutivas do fenômeno pesquisado, contribuindo qualitativamente no curso da produção teórica.

Desta forma, é a partir do processo formativo de Íris que pensamos o processo de iniciação à docência, entendendo-o como um processo multideterminado, o qual é constituído histórico, social e culturalmente. Assim, outros sujeitos podem vivenciar situações que se assemelhem às vividas por Íris, mas como também podem ir na contramão.

Esta pesquisa foi concretizada, principalmente, pelo fato de ter sido estabelecida uma unidade dialógica entre sujeito, pesquisador e produção

teórica. Os caminhos percorridos neste estudo nos fizeram compreender a formação docente como um processo pincelado de histórias de si e dos outros. Isto é, não podemos pensar a formação sem considerar o processo de constituição do sujeito, no qual implica o seu modo de pensar, sentir e agir mediados pelos fatores objetivamente construídos.

Nesta perspectiva, afirmamos a centralidade do papel do professor no processo educacional, e por isso, entendemos a necessidade da existência de processos formativos continuados, os quais considerem as realidades vivenciadas por esses professores. Sabemos ainda da importância da ampliação e criação de políticas públicas que valorizem o processo de formação docente, mas que, apenas este caminho, não se caracteriza como uma solução para uma problemática tão densa.

Para finalizar, perguntamos à professora Íris algo que resumisse o seu processo formativo, sem muita demora, ela nos apresentou um trecho de um poema, da poetiza Cora Coralina intitulado “Sou feita de retalhos”, no fragmento a escritora diz: “[...] Penso que é assim mesmo que a vida se faz de pedaços de outras gentes que vão se tomando parte da gente também [...]”. Nosso trabalho fala deste processo de constituição, o qual acontece no movimento da vida, na relação com os outros, com a cultura e com o social. No entanto, acreditamos que somos mais do que fragmentos de outros, pois, nos constituímos a partir do modo como nos apropriamos subjetivamente da realidade e dos saberes nela produzidos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 23, 2º sem. pp. 11-25. 2006.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico.** In: BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* – São Paulo: Cortez, p. 129-140. 2007.

\_\_\_\_\_. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. **Diálogos em psicologia social.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira e OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.** vol.26, n.2, pp.222-245. 2006.

AGUIAR, W. M. et al. **Reflexões sobre sentido e significado.** 2009. In BOCK, A. M. B. e GONÇALVES, M da G. M. (orgs). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica.* São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria J. de. SOARES, Júlio R. MACHADO, Virgínia C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. In: **Revista Cadernos de Pesquisa.** V. 45, N. 155. jan./mar. 2015. p. 56-75.

ALTENFELDER, Anna Helena. Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. **Constr. psicopedag.**, São Paulo , v. 23, n. 24, p. 59-76, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. de A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56. 2009.

ANDRE, M E. D. de A. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no **Brasil. Cad. Pesqui.** vol.42, n.145, pp. 112-129. 2012.

ARANHA, E. G; AGUIAR, W.M. J. **A dimensão subjetiva da gestão escolar: Uma análise a partir dos sentidos e significados de participantes de**

**equipes gestoras sobre a atividade desenvolvida.** in AGUIAR, W. M. J e BOCK, A. M. B. A (orgs). A dimensão subjetiva do processo educacional. São Paulo: Cortez, 2016.

BARBOSA, S. M. C. **Atividade do professor em sala de aula: uma análise das estratégias de ensino a partir da psicologia sócio-histórica.** TESE (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo. 2011

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** – São Paulo: Cortez, p. 15-36. 2007.

BOCK, A. M. B. et all. **A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização.** 2016. in AGUIAR, W. M. J e BOCK, A. M. B. A (orgs). A dimensão subjetiva do processo educacional. São Paulo: Cortez, 2016.

BOCK, A. M. B. et all. **Significações sobre escola e projeto de futuro em uma sociedade desigual.** 2016b. in AGUIAR, W. M. J e BOCK, A. M. B. A (orgs). A dimensão subjetiva do processo educacional. São Paulo: Cortez, 2016.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber.** Campinas/SP: Papyrus, – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). 1998

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares /** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 2001.

CARVALHO, Vilani Cosme de. **Formação crítica de educadores e desenvolvimento do professor como ser para--si.** In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Pesquisa em Educação: Múltiplos Referenciais e suas Práticas. Teresina, PI: EDUFPI, 2012.

CARVALHO. V. C. de, e ALFREDO, R. A. **Análises mediadas pela dialética objetividade e subjetividade: as múltiplas determinações da identidade docente.** in AGUIAR, W. M. J e BOCK, A. M. B. A (orgs). A dimensão subjetiva do processo educacional. São Paulo: Cortez, 2016.

CERICATO, I. L. **Sentidos da Profissão Docente.** TESE (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo. 2010.

CERICATO, I. L ; DAVIS. C. L. F. **Cooperação profissional: uma alternativa para a formação continuada de professores.** In MAIA. H; FUMES, N de L. F.

AGUIAR, W. M. J. Formação, atividade e subjetividade : aspectos indissociáveis da docência. Nova Iguaçu, RJ : Marsupial Editora, 2013

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DARIDO, S, C. RANGEL, I, C, A. **Educação física na escola – Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FETZNER, A. R. e SOUZA, M. E. L. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 683-694. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1988.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**. 2001

FREIRE, Marília. **A dimensão subjetiva do trabalho com o jogo: um estudo com professores de Educação Física escolar**. Tese (Doutorado em educação: Psicologia da educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo. 2011.

GARIGLIO, J. A. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de Educação Física. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, Outubro de 2015.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. de S. e ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** – Brasília: UNESCO. 2011.

GHEDIN, Evandro.. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, M. da G. M. **A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica**. . In: BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. – São Paulo: Cortez, p. 37-52. 2007.

GONÇALVES, M. da G. M. e FURTADO, O. **A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação**. in AGUIAR, W. M. J e BOCK, A. M. B. A (orgs). A dimensão subjetiva do processo educacional. São Paulo: Cortez, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005

HUBERMAN, M. **O ciclo da vida profissional dos professores.** 1992. In NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad. Rubens Eduardo Frias. – 2ª ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Isana Cristina dos Santos. **Significados e sentidos do mal-estar docente: o que pensam e sentem professores em início de carreira.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina. 2013.

LIMA, P. G. BARRETO, E. M. G. LIMA, R. R. Formação docente: uma reflexão necessária. **Revista de Educação** p. 91-101. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007.

LUNA, S.V. **Planejamento e Pesquisa: Uma introdução.** São Paulo: Educ, 2009.

MARCHESI, A. **A história profissional dos professores.** 2010. In MARCHESI, Á. O Bem-Estar dos professores: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis: Vozes, 2003.

NONO, Maévi Anabel e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd.** Florianópolis, Outubro de 2015

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, 2001.

OLIVEIRA, M, A, T. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1985): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 51-75, jan./jun. 2002.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: a crítica.** In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, S. G. MORETTI-PIRES, R. O. **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física** – 1 ed. – Florianópolis: Tribo da ilha, 2012

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53. 2008.

SOARES, J. R. **Vivência Pedagógica: A produção de sentidos na formação do professor em serviço.** Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da

Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo. 2006.

\_\_\_\_\_. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula.** TESE (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo. 2011.

SOARES, J. R. e AGUIAR. **A vivência na escola e o processo de constituição da subjetividade docente** . Congresso Internacional de Psicologia Escolar e Educacional – CONPE. Universidade Estadual de Maringá. 2011.

SOARES, J. R; BARBOSA, S. M. C e ALFREDO, R, A. **A atividade pedagógica vivida na escola: significações produzidas em iniciação à docência.** in AGUIAR, W. M. J e BOCK, A. M. B. A (orgs). A dimensão subjetiva do processo educacional. São Paulo: Cortez, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## ANEXOS

### Anexo 01

#### ROTEIRO TEMÁTICO PARA A CONVERSAÇÃO

Tempo de docência no ensino público e tempo de permanência no Pibid como estudante:

Antes de iniciar essa pesquisa, há algum momento que tenha destaque em sua formação, que queira compartilhar?

#### **1) A infância;**

- Como você vivenciou essa fase?
- Fale das experimentações nas brincadeiras
- Alguma delas tinha ligação com a profissão docente?

#### **2) O processo de escolarização;**

- O que você teria a falar sobre a escola?
- E sobre a relação com os professores?

#### **3) A vida na faculdade;**

- Por que você fez escolha pela Educação Física?
- como você descobriu que tinha interesse pela docência?

#### **4) A experiência no pibid;**

- Fale um pouco do seu envolvimento com o programa;
- O Pibid tem alguma coisa a ver com a sua escolha pela carreira de professor?

#### **5) A iniciação à docência.**

- Fale sobre suas primeiras experiências como professor na escola?
- Como é a sua relação com os outros professores da escola?
- Há colaboração, auxílio? Ou o trabalho é individual?
- Quais eram as suas expectativas nos seus primeiros dias de aula? E atualmente?
- O que você pensa, hoje, sobre o que é ser um professor iniciante?

**ANEXO 02****TRANSCRIÇÃO DA CONVERSAÇÃO <sup>11</sup>**

Pesquisador: Bom dia, professora. Tudo bem?

Íris: Bom dia, estou bem.

Pesquisador: Você tem algum nome, que deseja ser chamada, para o momento da transcrição?

Íris: Não, não tenho em mente [risos].

Pesquisador: Então eu posso escolher? [risos]

Íris: Sim. Fique à vontade.

Pesquisador: Desde que você saiu da faculdade até os dias de hoje, quanto tempo de docência no ensino básico como professora efetiva você tem?

Íris: Assim que eu saí da faculdade eu comecei a trabalhar... Deixe eu ver... dois anos, Evandro! Eu saí oficialmente em fevereiro (de 2015), quando foi em março, eu já tinha passado num concurso e comecei a trabalhar em abril. Na verdade, eu já fui pra lá em março, (Macau) mas tem todo o processo burocrático e eu só comecei em abril [...] Abril mesmo de 2015. O primeiro contato com a escola eu tive em março, né!? tem toda aquela estruturação, até eles me mandarem oficialmente assinar o termo de posse e ir, que foi em abril.

[pausa na conversa]

Pesquisador: Professora, você me disse anteriormente que havia sido aluna do Pibid. Você passou quanto tempo no projeto?

Íris: A gente começou em agosto de 2012 e eu fiquei ate outubro de 2013, eu passei um ano e 3 meses mais ou menos.

Pesquisador: Você passou esse ano no Pibid, e você saiu [...]

Íris: Eu parei no sexto, eu sai para ir para coordenar o projeto segundo tempo [...]

Pesquisador: Antes de iniciarmos existe algo que você queria falar sobre a sua formação, que lhe marcou, algo importante.

[silêncio]

Íris: Qualquer coisa?

Pesquisador: Sim, qualquer coisa. Algo que tenha destaque.

---

<sup>11</sup> O nome fictício da professora foi utilizado para a transcrição. Os nomes de terceiros sujeitos citados pela a professora foram preservados. No caso de parentes usamos os substantivos que os descreviam, com a certeza de que eles não mudariam o sentido da fala da professora Íris. Entretanto, em alguns casos os nomes foram tarjados, pois suas mudanças não foram possíveis.

Íris: Sim. O que marcou mesmo minha formação foram os percursos, os caminhos que as pessoas me fizeram trilhar, porque eu não... Não tinha como ir só, por aquele caminho. Eu sempre tinha que ter uma pessoa que me guiasse, e foram alguns professores, e a partir disso que foi a entrada no PIBID. Foi um divisor de águas, como eu costumo chamar, que foi algo que mudou minhas perspectivas, meus olhares, mostrou o que eu realmente queria. Mudou a forma como eu faço pesquisa até hoje. Foi essa entrada no PIBID, não tem como eu descrever minha formação sem falar no PIBID não.

Pesquisador: Então existe um momento específico? ou existe momentos?

Íris: Não, não existe um momento não. Porque, por exemplo, teve um momento no segundo período que eu ia ... Não ia conseguir ficar. Porque era muita pressão, e eu não me via naquilo, dentro dos padrões que requeriam o curso... Né!? Então foi um momento de muita pressão psicológica. Não me via, não me via agradando a quem eu supunha que deveria agradar, que era minha família, e porque eu não me encaixava naquele perfil que o curso requeria naquele momento. Nunca participei de absolutamente nada. Nunca tive aula de Educação Física. Aí eu me vi meio perdida, foi quando eu consegui com a ajuda de algumas pessoas, principalmente de uma professora, enxergar outros rumos do curso. Mas, talvez eu pudesse nem está aqui, porque eu não entrei com vontade de fazer. Eu pisei ali e disse: " Não, eu vou seguir, porque eu não gosto de desistir das coisas no meio do caminho". Mas foram picos, sabe? Não teve aquele [...] Teve. Esse momento foi no segundo período. E o fortalecimento, por exemplo, de quando eu consegui entrar no grupo de pesquisa, e comecei a fazer pesquisa, comecei a me identificar com aquilo, e que era... Talvez tivesse achado algo e que eu gostasse de fazer que até então não sabia. Aí eu comecei a ver que por ali daria certo a caminhada. Hoje eu já enxergo essas situações com outros olhos, porque antes eu não enxergava, por não ter maturidade [...] Enfim. Hoje eu já enxergo que foram esses momentos que me fizeram continuar no curso, e me fizeram chegar onde eu estou. Né?! Já trabalhando na Educação Física Escolar e tal . Mas, foram esses, assim chaves. como se fosse uns batimentos cardíacos. Sobe e desce. (Risos)

Pesquisador: Sobre a nossa conversa, Professora, Ela é assim: Eu vou dividir em 5 partes, que eu estou chamando de momentos. Para que você conheça mais um pouco, eu vou explicar algumas partes ou esses momentos. A gente vai trabalhar na perspectiva de entender [...] Aprender as significações do professor iniciante, do professor em início de carreira. O que eles tem em comum, esses professores, é [...] que eles participaram do PIBID, todos eles. Todos os professores tem que ter mais de um ano de docência e que tenham participado num subprojeto PIBID Educação física. Tem que está atuando na Educação básica no máximo a 4 anos. São esses pré requisitos. Por isso que estamos aqui. Nós iremos conversar um pouquinho pra saber o que você está fazendo agora nesse início da sua vida como professora. Fique à vontade. Há alguma dúvida?

Íris: Não, não.

Pesquisador: Eu dividi a pesquisa em 5 momentos. Nós vamos conversar, vou lhe perguntar algumas coisas, cada momento desse pode desencadear outros

momentos. Para começar, vamos falar sobre a sua infância, como você à vivenciou.

Íris: Tem algum momento específico?

Pesquisador: Não, Não. Pode falar o que lhe vier.

Íris: Eu costumo definir minha infância com algumas palavras chaves. Por exemplo, eu tinha muita liberdade. Liberdade no sentido de poder brincar e fazer o que eu quisesse, porque o ambiente me proporcionava isso. Então, era uma casa muito grande, que hoje ela tá maior, e que nunca me mudei. É [...] Nessa casa, quando chovia, tinha um inverno muito regular a gente tinha várias coisas para poder brincar, o contato com a natureza era muito grande. É [...] Tinha os açudes, que a gente ia nadar, era a coisa que eu mais gostava. Então... Aprendi a nadar muito cedo, porque aquilo me proporcionava [...] Né!? Aí tinha [...] Tem um juazeiro perto, do lado da minha casa, que a gente sempre brincava de casinha nas raízes, que a gente fazia aquelas casinhas nas raízes, que as raízes eram fora da terra e a gente ia fazer as casinhas lá, bem direitinho, lá junto com os outros meninos. Mas foi muito livre, e cheio de uma intensidade muito grande. Eu não deixei de viver esse momento não. Por isso que eu tenho, eu costumo dizer, que eu tenho um espírito meio traquina, eu não costumo ficar muito tempo parada, eu acho que eu trago esses resquícios. Por exemplo, quando eu lembro disso, eu faço um link quando eu estou lá na sala de aula. Eu não consigo só falar, sem poder tá dando alguma atribuição, tá jogando perguntas para que os alunos possam fazer aquilo. Porque eu acho extremamente chato você tá só falando. Mas isso vem muito do que eu vivi na infância. Mas por exemplo, a minha infância, nunca tive uns pais que... Mainha mais painho nunca foram me buscar na escola. Eu sempre ia a pé, era pertinho, uns 10 minutos a gente chegava, né? Embora passasse a estrada, mas, Fábrica que é minha irmã mais velha. E a escola eu tive uma professora durante todo esse percurso, de 1º a 4º série que foi que eu estudei em Areias[...] no sítio. Aí a professora ... Todo mundo dizia que eu sempre era a mais queridinha, por ser a mais pequenininha. Sentava na frente, "não sei o que, não sei o que". Só [...] Isso foi me marcando, e me motivando a querer está sempre me superando, com a relação as expectativas que ela tinha em mim. Tanto é que fui pra casa dela, conhecer a casa dela, ela morava em outro sítio em outra cidade. É uma figura muito marcante nessa minha construção pessoal.

Pesquisador: Quem é ela?

Íris: Ela minha primeira professora. Foi a professora de 1º a 4º série. E eu acho que [...] Que quando eu fui estudar em Uiraúna, na cidade, eu tinha basicamente uns 10 anos. Pronto! Aí eu fui estudar em uiraúna, mas isso aí já entra quase pra adolescência. Mas esse período, assim foi um período muito livre, um período que eu consegui me soltar um pouco mais. Com relação a que eu sempre fui uma criança muito retraída, muito tímida, né? E eu sempre achei, sempre tive um certo complexo, que eu achava que eu não era boa o suficiente para tá acontecendo determinadas coisas comigo. Por exemplo, eu sempre achava que: Eu sempre era deixado de lado com relação a minha família. Então eu cresci com essas coisas, e alimentei, até que um dia eu consegui me libertar disso. Mas Uma brincadeira constante que a gente tinha

era: Eu chegava em casa, e eu tinha vários caderninhos pequenos , cada um era uma matéria, eu levava numa bolsa, eu nunca deixei tarefa de lado.

Pesquisador: Ai cada caderno era [...]

Íris: Uma Matéria. Português, Matemática, Ciências Sociais, no tempo Estudos Sociais, Geografia, não sei se geografia estava em Estudos Sociais, Estudos sociais era o que? Ciências? Não... Ciências era outra coisa... Era Geografia e História era Estudo Sociais, tudo junto.

Pesquisador: Era mesmo, as duas.

Íris: Era. Até por que até hoje tem esses resquícios, que professor de uma, pode dar a outra. Pronto. Aí ia, eu pegava esses cadernos fazia as atividades e quando eu chegava em casa, eu sempre fui mais desenrolada com relação aos meus amigos, eu que ia ensinar pra eles. Nera!? Tinha as portas lá de casa, é aquelas portas que abrem. Duas portas que abre em cima e abre em baixo, ainda tem. Até um dia desse tem escrito, que eu trazia o giz da professora, e eu botava, pegava os cadernos e eu ia explicar pra eles o que eu tinha aprendido. Ia ensinar. Tinha lá escrito até um dia desses. As marcas do giz na porta, que era eu que copiava as lições pra eles, que ficavam sentados assistindo. E por muito tempo isso fez um sentido. Mas que a gente não consegue traçar essas relações, mas que agora faz um sentido muito grande pra mim, porque esse desejo de certa forma foi alimentado. A minha infância foi basicamente isso. Tive incentivos, por exemplo, a sempre estudar mais. Meus pais eles não estudaram, painho fez até a quarta serie e mainha conseguiu concluir o técnico em enfermagem. Mas minhas tias já entraram na faculdade e tal. Teve uma tia que cuidava de mim, que ela era minha professora particular também, e eu sempre terminava as atividades muito mais cedo que os outros e ia dormir. E eu lembro muito bem de cenas que foram bastante cruciais para eu desenvolver o gosto pela leitura. Eu nunca ganhei um livro, nunca ganhei um livro. Mas por exemplo, minha tia trazia. Dois livros que me marcaram foram do professor Ziraldo, que era aquele livro do menino maluquinho e aquela professora muito maluquinha que deu origem a um filme.

Pesquisador: Menino maluquinho e uma professora muito maluquinha? Eu conheço só o menino maluquinho [risos]

Íris: Tem a professora muito maluquinha, que até baixinha fez. Paola oliveira fez esse filme. E [...] Daí painho deitava com a gente, meu irmão já era nascido, painho deitava com nós na rede. minha irmã a diferença era 3 anos e meio, do meu irmão pra mim, 1 ano e meio. Aí pai deitava com a gente. E meu avô tinha uns escritos das [...] Umas imagens que contava o percurso do novo testamento. Era enorme. Até um dia desse eu vi, ai começou a rasgar, desgaste. Ai ele lia pra gente, mostrando os caminhos, era muito bonito aquilo.

Pesquisador: Como era?

Íris: Não tem a pagina de um jornal?

Pesquisador: Parecido com um calendário, que você vai tirando as páginas?

Íris: É. Só que mais molinho.

Pesquisador: Não arrancava pagina, não?

Íris: Não. Ia dobrando. Era muito colorido.

Pesquisador: Tipo um mapa...

Íris: Era um mapa mesmo. Aí ele ia mostrando a saga de Jesus. Era tipo um mapa. Mostrava o mar da galileia, as passagenzinhas bíblicas, que ia lendo, entende? Não seguia uma sequência. Mas ele mostrava toda historia de Jesus ali. Eu ficava fascinada com aquilo, que eu achava aquilo maravilhoso. Por que ele herdou do pai dele. Foi disso que despertou esse desejo de conhecer as coisas. Essa curiosidade maior, porque eles sempre incentivavam a gente a estudar.

Pesquisador: A casa de vocês sempre foi no sítio? A mesma casa?

Íris: Era pequenininha. Cheia de coisa de agricultor, milho, feijão, tudo no mundo.

Pesquisador: Mas ali tem pouca gente.

Íris: Não Evandro, só ali tem a casa de pequena (vizinha), tinha a casa da minha tia. Aí lá em cima tinha outro tio. Esse tio tinha cinco filhos, mais as duas da minha tia, mais a gente. Ai tinha meus primos às vezes. Aí toda vida que terminava a celebração de noite, a gente subia para a igreja. Aí a gente brincava de qualquer coisa, tipo: A brincadeira mais constante era: baleada, que é queimada, e bandeirinha. E a gente subia... Era muito menino, muito mesmo. De cordão, de fedor, vocês chamam tica. Aí corria ali daquela igreja, pra baixo todinho. Esconde, esconde, que é se esconder que a gente chamava, policia e ladrão. Essas brincadeiras tudo de correr. Tinha aquelas brincadeiras que era [...] Que tinha musiquinha, "Eu sou pobre, pobre, pobre dimavé, mavé, mavé", nunca ouviu não?

Pesquisador: Eu já, é ótima!

Íris: Tinha um grupinho quando criança que eu participava que era da catequese. Vivenciava diversas coisas, diversas atividades. As santas missões populares são... (risos). São algo assim que eu tenho uma lembrança magnífica. Que era os mutirões para construir...

Pesquisador: As capelas?

Íris: A capela não, o salão comunitário da casa paroquial, que é lá atrás.

Pesquisador: Aí você estava envolvida em tudo?

Íris: Envolvidíssima. A gente pegava os tijolinhos ia passando de mão, até chegar lá. Criança. Adorava isso, passava o dia fora. Eu brigava que quebrava os dentes. Meu irmão me empurrava... Eu pequenininha, a calçada mais ou menos do tamanho daqueles *palletes* ali (aponta para os objetos de decoração do nosso lado), me empurrava, eu enchia a boca de terra. Nessa história de ir lá pra vovó. "Minha Nossa Senhora!" (risos). Já quis me matar afogada dentro do açude, porque eu fiz uma raiva a ele. (risos).

Pesquisador: Você disse que brincava de professora [...]

Íris: Brinquei.

Pesquisador: Na verdade, você era professora dos [...]

Íris: Eu era professora de todo mundo. Professora. Porque a gente, eu tinha, por exemplo, eu ensinava ao meu irmão, aí uma amiguinha, que estudava igual comigo. Aí meu irmão estudava antes, aí os dois irmãos da minha amiga que morava na esquina estudava também, que era menor. Aí eu já ia ensinando a todo mundo.

Pesquisador: Ai vocês brincavam de ensinar, ou você ensinava alguma coisa?

Íris: Eles tinham tudo. Cadernos [...] E eu escrevia, eles iam fazendo, e eu corrigia [...]

Pesquisador: Você dava o visto? (risos)

Íris: O visto. (risos)

Pesquisador: Você estudou todo o tempo em Areias?

Íris: Não. Eu fiz em três escolas. Eu estudei em areias de 1º a 4º série, que agora é de 1º a 5º ano. Depois, estudei no Uiraúna, numa escola particular, que eu estudava a tarde, de 6º ao 9º ano. E passei no ensino médio para Cajazeiras, que eu fiz seleção. Estudei lá, e depois eu fui pra Pau dos Ferros.

Pesquisador: Você começou a estudar muito nova. Digo, a frequentar a escola.

Íris: Comecei. Até que me viram alfabetizada já. E eu não passei pela alfabetização, por que não tinha uma fase?

Pesquisador: Tinha. Era o pré?

Íris: Que podia pular essa fase. Eu passei dessa fase. Tanto é que eu terminei com 15 ou 16 anos. Aí como eu passei no vestibular. Eu terminei com 16. Aí eu fiz o vestibular da UERN. Passei. Aí só fui começar em setembro, aí passei um ano sem estudar, praticamente. Quando eu comecei eu tinha 17, quase 18.

Pesquisador: A escola é um dos ambientes em que nós passamos muito tempo das nossas vidas lá, o que você poderia dizer sobre ela?

Íris: Você tá dizendo as escolas em que eu passei?

Pesquisador: Não especificamente. Sobre a escola em geral.

Íris: Mas você diz, como eu Íris, vejo?

Pesquisador: Sim. O que você a falar sobre a escola...

Íris: Eu posso configurar em duas coisas, eu como estudante e eu como professora.

Pesquisador: Você pode me falar sobre os dois?

Íris: Eu enquanto estudante tenho uma perspectiva de escola. A de Ensino Médio foi uma escola totalmente repulsiva, não sinto a menor falta. Não tenho alegrias em falar, não sei se por estar ali foi só um momento de euforia, porque era uma seleção, e quantas e quantas pessoas não fizeram aquela seleção, e eu consegui passar. Mas eu não enxergo a escola de Ensino Médio como uma escola de formação, uma escola na qual se propunha e tinha toda uma estrutura, não formava. Formava técnicos, nunca formou humanos.

Pesquisador: Lá é uma escola de ensino técnico?

Íris: Mas não tinha. A gente não estudou nada técnico, Evandro. A gente não saía... Por mais... A gente só sai com o ensino médio. Por que lá, você faz outra seleção para entrar no técnico de saúde bucal, no técnico de enfermagem.

Pesquisador: Não é integrado.

Íris: Não. Lá é subsequente. Você faz duas provas. Faz uma seleção para o Ensino Médio, e se depois quiser continuar nos cursos de lá, faz outra seleção. Não faz direto não.

Pesquisador: Aí você não fez?

Íris: Não fiz. Porque não me interessava os cursos da área da saúde daquele jeito. Mas foi uma escola que eu tenho traumas, ainda, até hoje trago. E que, por exemplo, a única escola que eu não tenho traumas enquanto aluna é a escola do sítio, que a escola de Areias, A escola que eu me senti mais acolhida. Foi a escola em que eu desenvolvi algumas potencialidades. É a escola que me acolheu. Que me fez sentir bem por eu estar ali, na minha zona de conforto. Quando eu sai da minha zona de conforto, que eu cheguei no Ensino Fundamental, eu era muito tímida, muito tímida. Primeiro por que eu tinha um complexo de inferioridade muito grande por ser do sítio, e o povo encharcava mesmo quem era do sítio. Ai a gente estudava de tarde, estudei um ano de tarde. Só um ano. O resto eu estudei de manhã. Ai tinha uma camionete velha de areias que levava, uma estrada toda esburacada, levava uma meia hora de viagem. Arriscando a vida. Por que quando chovia tinha as ladeiras, ai saia derrapando na camionete. Teve uma vez que o pneu da camionete caiu. Só sei que de escola mesmo a minhas impressões enquanto estudante, não foram as melhores. Por que eu não me sentia bem ali. Quando... Eu sempre... Eu rezava muito para que não falasse nada que fosse fora do normal, nada que fosse fora da minha linha que eu tinha ensaiado. Porque a escola me frustrava, me trazia medo, a escola me traumatizava. Aqueles meninos da minha turma. Eu tenho trauma de um que eu não posso olhar pra ele. Dizer que ele é gente boa. Por que ele pegou maçã ruída, comida todinha, e perguntou se eu queria, e eu fiquei com tanto ódio, que eu tenho ódio da cara dele ate hoje. Porque eu me sinto com isso. Ele achou que eu o que? Que estava morrendo de fome? Eu fiquei muito mal com aquilo, que eu não consigo olhar para a ele. Eu odeio contar essa história. Mas isso traz um sentido pra mim muito grande, por mais que o sentido seja ruim. Mas por exemplo, a escola também trouxe esse desejo de querer mais. Foi quando eu consegui passar pra cajazeiras. Porque eu era uma pessoa ali, mais uma, só. Sentava lá atrás, só andava agarrada com meu primo. Ninguém dava

credibilidade nenhuma, tirava nota baixa, relativamente na média, para passar e pronto. Sete. Porque lá a media é sete. E quando saiu esse vestibular da UFCG, vestibular não, seleção, né!? Eu passei. E foi uma... Uma novidade assim. Um alvoroço, porque tinha dois meninos muito inteligentes na sala. Um deles passou e o outro não. Só passou duas pessoas, quase toda turma fez. Eu e ele. Aí foi um momento de despertar... Assim..., Pra mim foi um momento muito marcante.

Pesquisador: A passagem do ensino fundamental II para o Ensino Médio?

Íris: Por que eu fui para um canto que todos queriam estar. Por que era uma escola muito renomada, muito boa, fora da cidade, não eram todas as pessoas que conseguiam fazer, porque eram turmas de 35, 40 alunos, tinha redação, tinha tudo no mundo. Então pra mim foi um momento muito chave. Assim sabe? Mas também não tenho boas recordações de professores, nem de... Se tu perguntar um professor que me conhece, ou que eu vá lembrar de momentos marcantes junto com eles, eu não tenho.

Pesquisador: De nenhum?

Íris: Só de Dona Tica.

Pesquisador: Lá de areias? De nenhum outro?

Íris: Tenho. Ruim. E das minhas tias que são professoras.

Pesquisador: Elas foram professoras sua?

Íris: Foram. De reforço.

Pesquisador: Mas na escola formal, não?

Íris: Só uma tia minha que as vezes ia substituir uma professora minha na escola. Que era dona Tica. Entende? Pronto. Ai de escola mesmo hoje eu já tenho... Por isso que eu não quero.

Pesquisador: Mas porque essa sua aversão toda da escola enquanto aluna?

Íris: Porque eu não me sentia parte daquilo. Eu nunca me senti. Eu nunca me senti parte daquele ambiente da escola, eu nunca senti que um professor olhou pra mim e quis me entender, quis conversar comigo, quis saber o porquê. Eu sei que pode ser uma visão de totalmente de hoje em dia. Mas que antigamente os professores não faziam, mas faziam, faziam sim. Alguns professores me traumatizaram.

Pesquisador: Faziam o que?

Iris: Me fizeram passar vergonha na frente do povo. Porque eu era aquela pessoa que queria tá ali, passar despercebida e acabou.

Pesquisador: Você não queria ser notada e nem eles notavam você.

Iris: Eu tinha vergonha! Eles não me notavam, eles só me notavam para falar o que era ruim e nunca o que era bom. E isso me deixava cada vez menorzinha. Cada vez mais. Eu me lembro de todas as aulas naquele colégio ali. Nunca fui

participativa em uma aula, nunca disse nada, nunca consegui entrar em meio a uma discussão porque eu não conseguia falar, eu travava. Até na faculdade. Foi quando... Só desenrolei na faculdade, que eu comecei a falar depois do segundo período. Porque era como se eles me metessem medo, eu não tinha coragem de enfrentar aquilo, não tinha.

Pesquisador: Então, o que você acha da sua relação com os professores, no geral?

Iris: Não foi uma boa relação não. Só com dona Tica. Por que ela foi muito acolhedora. É... Com todos. E a turma não era pequena, mas parece, não sei se a escola de sítio tem mais essa afetividade, mas pelo menos na minha teve, muito. A gente cresceu muito com aquele turma ali. Ai quando eu fui para o ensino médio foi uma praga.

Pesquisador: Então se fosse pra nomear professores que lhe marcaram, como seria?

Iris: Marcaram negativamente?

Pesquisador: Professores que lhe marcaram.

Íris: Tem. Mas positivamente, como eu falei só Dona Tica no prézinho. Mas de ensino fundamental II não tem, posso dizer que no ensino médio também não, e a gente foi pra uma escola de uma roupagem muito... muito moderna. Que foi a EPECS, e era grande a estrutura, tinha tudo, laboratório com computador. Eu estudei numa escola legal. Laboratório de pesquisa, a gente foi pra fazer... Laboratório de pesquisa de química, de biologia, porque era dentro da UFCG. Tinha os laboratórios de enfermagem, então a gente conseguia usar esses ambientes também. Mas, não foram aproveitados. Eu não estou culpando os professores não, jamais. Eu acho que as coisas tenderam a melhorar muito depois que eu saí de lá. Com os novos professores que chegaram. Já eram professores antigos. É por que, Evandro, diante desses traumas todos, eu fui querendo ser notada cada vez menos. Então se eu chegasse ali e tivesse que sair, sem ter que sair do meu foco, dessa minha reta aqui, pra fazer outra coisa que não fosse planejado, pra mim, tinha sido ótimo. Entende? Eu não conseguia ter essa conversa que eu adquiri na faculdade aqui com você não, essa desenvoltura. E pronto. O Ensino Médio foram assim três anos, assim que passaram super rápidos, graças a deus, porque eu não tenho boas memórias do Ensino Médio. Da escola do Ensino Médio e dos professores que faziam a escola do Ensino Médio. Por isso que hoje em dia eu tento suprir algumas necessidades nos meus alunos. Por que o que eu queria pra escola, eu não tive. Aí eu quero que eles tenham. De escola e professores.

Pesquisador: Então você tenta ser aquilo que você não teve?

Iris: Isso. Mesmo que eu não seja uma professora que dê conteúdo, que... Mas, os conteúdos que eu trago, são conteúdos para despertar o olhar crítico neles. Porque eu acho que se eu tivesse tido esse mínimo de incentivo pra ter curiosidade, pra querer aprender, eu teria desenrolado enquanto pessoa mesmo. Assim. Porque eu demorei um pouco, e eu tenho muito déficit por conta disso, eu não tive esse estímulo. Eu estava numa escola que tinha essa

proposta, tinha pessoas qualificadas para fazer aquilo, tinha estrutura, material e eles não souberam aproveitar. E eu agora, enquanto professora, tendo o mínimo, que é só o recurso humano mesmo, eu tento fazer isso. Aí é como tu disse: É tentar ser aquilo que eu não tive, pra eles. Por isso, que agora eu enxergo a escola numa perspectiva totalmente diferente, de acolhimento, de família mesmo, de despertar para a vida. Eu acho que eles tem que despertar pra vida a partir de nós, que temos que ser incentivadores. Por isso que eu perguntei. São dois olhares. Dois olhares. Mas parece até que seja uma queixa, mas talvez seja. Porque eu nunca falei disso com ninguém, ninguém parou pra ouvir. Mas por ser uma história banal, também eles não parassem pra ouvir. Mas oportunidade eles tiveram. Não souberam aproveitar, o que eu tinha de melhor. (risos)

Pesquisador: Você já até iniciou. Você disse que: Assim que saiu do ensino médio entrou na faculdade....

Iris: Não. Fiz alguns vestibulares, mas não passei.

Pesquisador: Fez vestibular pra quê mesmo?

Iris: Fiz vestibular para Nutrição, pra Letras. Nutrição era na UFCG. Eu fiz pra letras também, não passei. O vestibular da UFCG naquela época era muito difícil, eram duas fases, e na segunda fase, se você não atingisse determinado ponto, você zerava. Na outra fase era a redação. A redação era simplesmente o satanás. O menino terminou em primeiro lugar a primeira etapa, na segunda etapa, ele não passou, por que ele zerou a redação. Depois eu fiz pra engenharia de alimentos e pronto. Educação Física Foi o quinto.

Pesquisador: E porque a escolha pela Educação Física?

Iris: A escolha pela Educação Física eu botei na balança, quais eram os cursos que me interessavam para o momento. Não foi ser professor, por que se eu quisesse eu teria escolhido espanhol ou escolhido letras que eu já tinha botado outra vez. Mas, eu não queria ser professor por algumas coisas que eu já tinha vivenciado lá, enquanto eu fui substituir umas tias minhas, algumas que enxergava escola como algo que me trazia certo medo, uma certa angustia.

Pesquisador: Você substitui suas tias?

Iris: Lá em areias.

Pesquisador: Quando você terminou o Ensino Médio?

Iris: Já. Foi nesse ano que eu passei sem fazer nada. Já tinha aumentado, já tinha fundamental II, já tinha ate a 8ª serie. Fui substituir foi nem uma tia minha. Foi uma professora de Geografia, Religião...

Pesquisador: Foi muito tempo?

Iris: Passou um mês uma. Religião eu dava aula semanalmente. E minha tia eu ia substituir assim: Precisava faltar, eu ia. Mas na época minha escolha pela Educação Física se deu por que eu ponderei, coloquei na balança, e vi o que a Educação Física poderia me oferecer. Então eu entrei em Educação Física, porque nunca me identifiquei com Enfermagem. Era um dos cursos que

me trazia um alerta, assim. Por isso que eu escolhi Educação Física. Porque eu poderia ser qualquer coisa menos professora. No momento, não foi pela docência não.

Pesquisador: Já no curso, em qual momento você percebeu que estava ali pela docência?

Iris: No segundo período. Quando eu consegui entrar num projeto de Educação Física e consegui entender a realidade. Entender o que um professor fazia.

Pesquisador: Qual Projeto?

Iris: A constituição da identidade nas aulas de Educação Física, de pesquisa, de Helder, que eu fiquei até o quarto período.

Pesquisador: Então foi no segundo período que você descobriu interesse pela docência.

Iris: Eu não diria a docência em específico não. Eu diria pela pesquisa. A pesquisa me encantava, poder está ali pesquisando, lendo, debatendo, entendendo sobre assuntos que antes eram totalmente desconhecidos pra mim. Me fazia querer ir mais, querer está ali, tanto é que quando estava em greve eu vinha só para esse encontro, ficava só para... Por exemplo, quando eu comecei a escrever foi uma das melhores partes. A produzir.

Pesquisador: Vou insistir (risos). Pela docência...

Iris: Foi o PIBID.

Pesquisador: Teve algum momento em que você pode dizer: Iris Professora.

Iris: Foi o PIBID.

Pesquisador: Mas antes do PIBID você teve alguma atividade relacionada ao campo da docência?

Iris: Tive. A gente tinha aquelas propostas de ir pra escola. As atividades de Práticas como Componente Curricular, os PCCs. Teve os projetos que a gente fazia nas escolas, a gente ia para a escola mesmo, foi o primeiro contato de fato. Mas assim, não tinha como dizer porque eram Flash. Mas assim, o momento que eu vi que era a docência, o que eu poderia fazer com ela, foi numa coisa de Helder. Numa... Porque Helder, era um professor que encantava nas aulas, quando ele começou a apresentar as abordagens e o que a gente poderia fazer com aquilo, pra poder mudar nem que seja um pouco a realidade daqueles alunos, não sei se foi... Na disciplina de Metodologia do Ensino da Educação Física, que era a mais assim... Professoral (risos). A gente vinha de algo muito biológico, tinha Didática, tinha Atividade Lúdicas, mas tinha Fisiologia, Biologia. A gente focava muito nelas, por que era o medo. Nera?, Um negocio de não passar. Metodologia se não me engane era no terceiro período.

Pesquisador: Antes de citar a disciplina, nós já tínhamos falado do PIBID. Qual foi o seu envolvimento com o programa?

Iris: Foi total assim. Total no sentido de tempo. Emocional. Por que a gente tinha que cumprir uma carga horaria e estávamos num período muito atarefado, sabe? Quarto período. Ai foi... Pela primeira vez um programa que pagava, né? Remunerado. Você estudante, ganhar uma bolsa de 400 reais é muito bom, para nossas condições que a gente vivia. Então foi mais ou menos isso. Daí, o envolvimento quando a gente saiu dessas disciplinas foi cem por cento assim, dedicação total. Porque era um programa muito rico. E da forma que foi conduzido, por Ione e Marcos, fazia a gente querer ir mais, ir além. Deixe eu ver... Como eu tinha lhe dito lá no começo, foi um divisor de águas. Foi quando a gente parou e disse: Vamos seguir mesmo, agora por aqui, esse é nosso futuro. Por mais que a gente já tivesse tido isso, de ser professor, mas o PIBID veio fortalecer essa visão, porque a gente estava em constante contato. Primeira parte de observação e a segunda parte, alguns meses depois, já intervir junto com o aluno.

Pesquisador: Então, o PIBID tem alguma relação com esse processo de escolha pela docência?

Iris: Tem. Tem muita relação, ele veio fortalecer. Por que por exemplo, eu passei pelo estagio supervisionado o I foi um momento muito traumático, com aqueles pestinhas, não quero mais. Não quero isso. Ai quando foi no fundamental II, já estava no PIBID. Acho que no I a gente não estava. Mas se estava, ainda não estava intervindo. Já estávamos. Quando começaram as discussões, as conduções, o engajamento do grupo no movimento, aquele negocio de querer resolver as questões mais problemáticas por meio das teorias, qual o meio para chegar mais perto, se aproximar, de todos os alunos, do contexto da escola em si, viver a escola por meio do PIBID foi muito marcante. Marcante no sentido das experiências que a gente adquiriu. para podermos nos constituir enquanto professor, e ela sempre foi uma que eu Sempre vou citar, sempre. Eu costumo dizer que é um ensaio, eu disse até no documentário, um ensaio para a docência. Porque a gente tá ali com o palpável, com a sala de aula, com a realidade, então foi fundamental.

Pesquisador: Você me disse agora que, quando você lembrou do estágio, você disse: Eu não quero mais aquilo. Isso você dizia enquanto aluno na graduação, ou também pensa assim hoje?

Iris: Hoje não. Porque eu vivenciei.

Pesquisador: Então esse pensamento seu, de: “Não querer isso”, foi enquanto aluna do estágio.

Iris: Isso. Isso. Não quero, não da pra mim. Eu não quero trabalhar com esses problemas, lidar com a escola, não quero ser professora não. No primeiro estágio. Seis meses. Chorei. Fiz tudo no mundo. Não quero ser professora mais. É muito inconstante, parece uma bipolaridade. Tiveram momentos, eu disse a você. É como se fosse batimentos cardíacos, altos e baixos. Não segue uma sequencia retilínea. Eu quero ser professor e eu vou! Não. Porque os momentos difíceis eu não sabia encarar. Por exemplo, ressurgir das cinzas como uma fênix. Não sabia, não sabia, porque eu sabia que eu não ia encontrar só flores na escola. Mas não me alegrava o fato de ter que lidar com aquilo o resto da vida.

Pesquisador: Não lhe alegrava o fato de ter que lidar com situações difíceis

Íris: Não é nem situações difíceis. É naquele momento, porque hoje eu encaro numa perspectiva totalmente diferente.

Pesquisador: Era seu primeiro contato com a sala de aula, depois que entrou na faculdade, ou você já tinha ido através do PIBID?

Íris: Naquele momento, não. A gente ainda estava naquela fase. Fase de pesquisa, leitura.... Eu ainda não tinha desenvolvido certas competências e habilidades para lidar com a sala de aula ainda não. O estágio não serviu pra isso. Mas serviu pra ser frustrante também.

Pesquisador: Você então estava vivendo dois momentos distintos. Né? Você enxerga alguma relação, ou faz alguma relação dessa sua vivência na sala de aula com o estágio e essa passagem no PIBID?

Íris: O PIBID foi um meio de superar isso tudo. Porque a gente trazia essas coisas constantemente. Embora fosse da graduação, e não do projeto em si, mas era algo que era discutido, porque tinha gente que era mais experiente e já tinha passado por aquilo, aquela experiência e começava a nos dar ensinamentos: Que era normal, que isso acontecia.

Pesquisador: Quem eram essas pessoas?

Íris: [REDACTED] Eram os alunos mesmo do programa. Tinha os professores, Marcos e Ione, que a gente conversava muito com eles. Acho que surgiu basicamente nisso. Ai veio a chance da gente ir pra dentro da escola. Eu tinha muito receio ainda, porque eu me sentia insegura. Até hoje não me sinto segura em algumas coisas que eu faço, por alguns estereótipos que a área carrega. Tem muita coisa que eu ainda sou insegura enquanto minha profissão, por justamente esses estereótipos. Ai a gente foi pra escola. Aquele contato foi [...] Ele foi um contato tão [...] que a gente incorporou de um modo, que eu não consigo falar de formação de Íris, formação docente, sem falar do PIBID. Quando diz: Formação; Curso de Educação Física; Licenciatura, vem PIBID. Pelas experiências que eu vivi naquele momento. Que pra mim se tornou maior, pelo fato de como eu lido hoje com as questões da sala de aula. Hoje assim, enquanto professora, pelas experiências que eu vivi naquele momento que me deram uma carga muito boa para tá ali.. Na escola. E eu falo não numa prática, teórica, sem fazer essa disjunção. E pessoal também, que poderia enfrentar mais os desafios assim.

Pesquisador: A gente conversou sobre suas vivências enquanto aluna da graduação, aluna no PIBID. Eu queria que você me falasse um pouco, agora, de você enquanto professora. Suas primeiras vivências na escola.

Íris: Eu tive dois anos totalmente opostos. Primeiro que eu comecei a trabalhar com a Educação infantil, e a gente não é preparado para trabalhar com a educação Infantil. Não é. E eu me peguei num dilema. “Meu Deus!” Eu tive que correr contra o tempo. Foi mesmo no tempo que eu entrei no mestrado. Então o tempo, zero para planejamento, pra fazer qualquer tipo de coisa e a falta de flexibilidade que eu encontrei no contexto escolar, a adaptação em outra cidade. Todos esses fatores: Morar só, mudança, e tudo assim para você lidar

com essas coisas na cabeça e tudo isso contribui para como eu ia dar minhas aulas. Como configurar minhas aulas. Eu peguei turmas de creches, eu pegava, eu ensinava a crianças de 1 ano e meio a 5 anos. Foi um momento assim... Espetacular pra mim, porque por mais que eu estivesse lá, que eu não tivesse planejado nada, pensado em absolutamente nada, mas eu conseguia fazer fluir, pelo o fato de que eu sentia a necessidade daquelas crianças em se movimentarem. Então minhas primeiras experiências... A primeira foi um choque porque eu nunca tinha ido para a creche, foi literalmente uma creche. No começo foi muito fácil eram só 15 minutos em cada turma, então eu fazia duas, três brincadeiras. Só brincadeiras porque não dava tempo explicar para eles não. Eu tive que mudar minha linguagem, minha forma de comportamento, minha forma de planejamento, tive que mudar o que eu queria para eles, porque é... Era mais essas questões da psicomotricidade, e essa questão da psicomotricidade foi muito pouco dada, eu tive que bolar estratégias pra fazer valer o meu trabalho ali né!? Tentei. Não tinha nada. Não tinha recursos, materiais. Só tinha um parque do lado, cheio de material, que até uma vez eu estava brincando com o 4º ano, que lá é nível 4. Uma menina soltou o balanço e bateu aqui na cabeça do menino, abriu assim. Quando eu olhei pra trás, uma mulher ia passando na hora e viu e disse: - olhe aqui! Ele estava banhado de sangue. Aí você ter que lidar com essas questões, 4 anos. Aí botei as crianças para dentro e fui... Tem que ter um auto controle muito grande, porque era muitos meninos, tipo vinte e cinco, trinta pra eu sozinha fazer alguma atividade, brincadeira. Eu reconheci-me outra Íris, eu nunca fui uma pessoa que tá brincando com criança no meio da rua não, e eu enquanto professora tinha lá vinte e cinco, trinta alunos de dois, três, quatro anos. Tive que bolar no chão, fazer cachorrinho, gatinho, tudo no mundo. Eu fiz isso. Hoje em dia foi uma experiência muito enriquecedora. Assim... Pra mim, a minha experiência lá. Lá em Macau. Depois de 6 meses de Macau, as coisas começaram a ser dificultadas. Eu no mestrado, um momento totalmente tenso. Aí aumentaram minha carga horaria, eu passei de 15 minutos, para uma hora fechada, uma hora.

Pesquisador: Uma hora relógio?.

Íris: Uma hora relógio! Eu não trabalhava uma hora aula não. Eles nunca deixaram eu trabalhar hora aula, depois desse acordo. Não teve acordo. Não teve acordo com a direção, não teve acordo com nada. Sim! Eu estou me lembrando de uma escola. Tinha outra escola, que as turmas eram menores.

Pesquisador: lá em Macau ainda?

Íris: Eu trabalhava em duas escolas. Eu tinha umas bolas, eu levava, ia a pé, me deslocava de uma a outra. Começava de 7:30 às 11:00 e de 13:30 às 17:00. Eram três dias fechados, e os outros dias eram para estudar pra o mestrado e tinha as viagens. ai pronto, depois desses 6 meses, de junho para novembro. Que foi quando eu fiquei lá ainda. Eu... Uma hora eu comecei a conseguir planejar melhor. Porque era uma hora. Mas eu também dava esse certo tempo de liberdade pra eles, dava 15 minutos de parquinho, de assim... Eram coisas que eu tinha que tá recuperando a todo instante. E pra lidar com outros professores, o olhar dos outros professores, isso me incomodava bastante. Eu não sou uma pessoa que consegue tirar as coisas de cima de

mim não. Não sou aquela pessoa que diz: “ah estou nem ai, se tu fala ou não”. Eu tive que lidar com isso. E passei. Quando eu fui pra Sousa, eu cheguei numa realidade totalmente diferente. Uma realidade de favela. Realidade de adolescente, de droga, de namoro, de prostituição, de tudo no mundo. Então, eu professora nova, sou cantada diariamente na minha sala de aula e assediada. Eu tenho medo, mas não pode transparecer. Medo nessa situação aí. Tem uma professora lá, e muito do que eu faço hoje é resquício do que ela fez. E hoje em dia eu não me enxergo como uma boa professora, porque tudo que eu criticava no momento, eu faço. Tudo que eu criticava, eu faço. Todos os estereótipos que eu procurava me despir, eu me visto neles. Mas foi por uma escolha minha, porque eu não estava conseguindo lidar com todas essas questões tendo que terminar o mestrado. Então eu disse: - Esse ano vai ser de experiências ruins, mas eu quero passar por elas. Eu já disse aos meus alunos que ano que vem haverá mudanças na forma de ensinar, na forma de como serão as aulas. Porque os estereótipos que a área carrega a outra professora já faz aquilo. Ela tem uma abordagem totalmente tecnicista. E ao mesmo tempo que eu tenho esse tradicionalismo presente nas minhas aulas, mas, eu tento dar esse passo a mais que é mostrar esse outro lado e trazer uma formação mais humana. Por exemplo: Na sala de aula tentando fazer esses links que são teoria e prática. Eu dou prática na quadra e lá em cima (eu digo lá em cima porque é primeiro andar), e de tarde eu dou a teórica, uma aula, não da pra fazer nada. Aí toda aula eu levo um tema, um tema atual. Eu trabalhei com feminismo e machismo, não um em oposição a o outro. Eu boto no quadro e vou fazendo esquemas com eles, 6º e 7º ano. Aí eu vou tentando fazer os links com as atividades que eu faço lá em baixo. Pelo menos pra dizer assim... Despertar alguma coisa, pra servir pra alguma coisa as aulas, né? Já que o que os alunos querem é aprender a jogar bola. Já que eles não aprendem a jogar bola, que eles aprendam alguns valores. E eu tento levar isso pra me diferenciar, não pra ser uma professora que marcou a vida deles, mas pra ser uma professora que conseguiu despertar a vontade de conhecer alguma coisa.

Pesquisador: Essa outra professora de Educação Física, ela já estava lá quando você chegou? Você sabe precisar o tempo?

Íris: Já estava lá. Um ano. As praticas dela... Eu já cheguei numa escola adaptada, que eu tinha que me adaptar ao buraco que existia para aquela professora ali. Ela me deu 5 turmas dela e ela ficou com cinco. Cheguei no fim do ano letivo, mas só comecei em março. Ela que toma todas as rédeas, e eu fico como se fosse a sombra de uma situação. Porque logo no começo do ano são os jogos da Paraíba, e ela que leva, eu não tenho conhecimento.

Pesquisador: Antes de você, ela era professora das dez turmas?

Íris: Era. Mas é aquela coisa, como é contra turno participa quem quer. Minhas aulas são muito participadas. Eu fiz um levantamento. Eu tenho em torno de cento e poucos alunos, mas eu acho que uns 50% participa ativamente, que vão assim todas as aulas. Eu tenho 104 alunos, geral. Eu fiz um levantamento, de quem participa e de quem participa irregularmente, mas vai, e quem não participa. Eu estou na media 50%, 52%. Mas que vai irregularmente, vai uma vez, passa uma semana, vai outra, são uns 70%. Olhe, como eu disse a você,

eu não me considero uma boa professora nesse sentido. Mas no sentido do que eu não tive eu já consigo. Do que eu não tive lá.

Pesquisador: Lá onde?

Íris: Lá nas escolas que eu estudava. Por exemplo: Ficar depois da escola com minhas alunas, pagar merenda pra elas, conversar sobre diversos assuntos, incentivar a elas a estudarem, os meus alunos também. Chamar eles de canto, um por um, as vezes e dizer: - "olhe você é assim, você tem essas características", "Você poderia fazer mais isso", "Lidere essa sala", "Me ajude". Sabe, incentivar, mostrar, enfim.

Pesquisador: Você diz que não se acha uma boa professora ao mesmo instante que se considera uma boa professora. Como é isso?

Íris: Em alguns aspectos. Nos aspectos de formação para a vida, sim. Mas formação para desmistificar o que é uma Educação Física, não.

Pesquisador: Nós conversamos muito, você sempre demonstrou medo sobre os estereótipos, quais são?

Íris: Da área. Por exemplo: Ensinar modalidades, e se prender a elas quase que o ano inteiro. Depois, divisão de alunos entre meninos e meninas, e lidar com esse rola bola. Entende? São esses os estereótipos que a área carrega. E eu vou ao encontro. Eu visto essa camisa, e eu não tenho como negar isso, porque seria negar o que eu estou fazendo. Mas por exemplo, porque é... Uma coisa que pesa no meu juízo. É que a gente... A importância que a Educação Física não é dada, porque nós mesmos negligenciamos nossa área. A gente falta planejamento e a professora falta mais que eu, falta planejamento, não está nem ai para as aulas teóricas que ela dá, rola bola e só, e as aulas dela são extremamente técnicas, porque ela teve uma formação extremamente técnica. Embora tenha sido na UFPB, foi uma formação muito técnica. E ela quer o quê? Formar os alunos pra jogos.

Pesquisador: E você, o que quer?

Íris: Eu não quero isso. Tanto faz se meu aluno aprender a jogar uma bola ou não. O que eu quero é que ele participe e adquira essa cultura de movimento, pra ele poder lidar com aquilo. E digo isso a eles. - "Professora a gente não vai alongar não?" – "Não. A gente não vai alongar não". Porque o alongamento não é um padrão dentro das minhas aulas. - "Professora eu não vou jogar, porque eu não sei jogar" – "Você está no mesmo nível que todas as meninas estão, eu quero que você jogue por mais que você não saiba dar um passe no handebol ainda, você vai aprender." Ninguém fica de fora por saber ou não jogar. Por exemplo, a gente organizou uns mini jogos nas escolas, e o menino desacatou o juiz, agrediu verbalmente. Eu disse: "saia!" E era um jogo de final, e era meu aluno. Ela disse: "Mas você vai tirar o melhor jogador". Eu disse: "vou, vou sim! Porque ele não pode fazer isso, ele tem que aprender." E botei ele para fora. Eu disse: "Se você quiser continuar a jogar os jogos escolares, você precisa ter uma postura, porque você não quer ser o capitão da equipe?" Aí fui conversar com ele. Ele é um menino muito bom, mas no momento do jogo, do calor do jogo, acabou... Ai fui conversar com ele. Eu sempre explico

minhas atitudes pra eles o porque. Sabe? Mas esse ano, é um ano que eu quero guardar muito de experiência. Porque é um ano que... Pra eu dizer assim eu não quero ser assim. Por mais que as pessoas que participam da aula, adoram Íris professora, mas não dá pra dizer que eu estou sendo uma boa professora, coerente com os princípios da minha formação. Não estou. Mas como eu tenho uma perspectiva de formação muito mais humana e para a vida então eu não preciso ensinar ao meu aluno o passe do handebol não, pra dizer que ele está formado ou não em educação física. Eu só preciso despertar pensamentos neles, desejos. E nisso eu acho que eu caminho. Eu acho.

Pesquisador: Você afirmou em um momento que você não está preparada. Preparada pra quê?

Íris: Eu acho que é no sentido que as vezes dá esse medo, eu não sei jogar bola, eu não sei um esporte, eu não sei dançar. Cara, eu vou fazer o quê com esses meninos? Eu acho que é esse medo. Mas a preparação não se dá por conta disso. Se dá por conta dos conflitos diários que eu tenho que enfrentar. E toda a vida que eu acordo 04h30min da manhã, eu vou dirigindo meu carro, e vou pensando, é isso. Por isso que às vezes eu não me sinto preparada para lidar com essas questões, com os alunos. É mais essa parte que a Educação física coloca, mais prática. Eu nunca me senti. A preparação se dá pra chegar lá e desenrolar e dar uma boa aula. Se eu não sentar, pegar material e fazer tudo, não sai. Sai em algumas coisas, assim, que eu me sinto mais a vontade, por exemplo: Com as meninas, as meninas eu consigo desenvolver um trabalho melhor. [redacted] [a outra professora de Educação Física] fez uma separação tão grande, que quando eu comecei, eu comecei com meninos e meninas juntos. Ela disse: “Não vai dá certo!” Eu disse: “Eu quero tentar”. Eu estava num período tão perturbado que eu disse: “eu vou tentar”. Tentei, passei três meses, mas não consegui. Consegui no sentido de que... Eu disse: “Eu não posso desprender aqui no momento, sendo que tenho outras obrigações”. Então eu tive que aderir ao sistema. Mas, a preparação é aquele negocio... Eu sou capaz de lidar com isso?

Pesquisador: Essa pergunta você faz para si mesma?

Íris: É. Eu me faço. Porque para eu tentar. Eu pego turma, que, por exemplo, nunca teve Educação Física, que é do 5º ano, que vem, que não tem, que é de lá. Que eu vou pegar o 6º ano que já é minha turma. Então eu não vou pegar nada de da outra professora de Educação Física, eu vou pegar meu. Eu já peguei turma de [redacted]. Aí quando eu juntava as meninas elas diziam: Eu poso ir pra aula de [redacted], Íris? Porque [redacted] dá aula a dez meninas, eu dou aula a vinte cinco, trinta. Porque as meninas gostam. Elas participam mesmo. Porque começou a ser desmotivante. Começou a ser ruim elas irem para as aulas junto com os meninos. Ela estabeleceu uma certa... Uma certa, separação. Total. Uma segregação muito grande. Que eu: “Caramba, como é que eu vou fazer isso?” Agora não, por mais que eu já tenha separado essas meninas que vão entrar no 7º ano, os meninos que vão entrar. Mas, eu vou fazer turmas juntas, eu pretendo agora no inicio do ano. Porque eu não conseguia lidar com aquilo tudo, eu não podia jogar todas as minhas forças em cima daquele negocio não, naquele momento não. Não estava conseguindo

lidar. Ai eu deixei o barco andar assim; sem muita pressão. Eu me pressionei muito com relação a isso. Mas agora eu não me pressiono muito não.

Pesquisador: Íris, você fala muito da sua relação com a outra professora de Educação Física, mas com os outros professores, tanto os de Sousa como os de Macau, como era, e como é?

Íris: Em Macau não era muito boa. Porque eu sentia que eles falavam de mim. Porque como eu tinha o mestrado, eu tinha que faltar um pouco. Então eu não era vista. Eu sentia rumores. E as professoras jogavam indiretas pra mim. Eu não me sentia bem. Sentia uma energia negativa muito pesada. A direção, quando entrou a vice-diretora, me apoiou muito bem, me compreendeu. Eu sempre busquei falar com a vice, e eu acho que ela tinha raiva disso. Mas eu sentia. A gente sente os olhares de reprovação. Mas em compensação tinha outras professoras sensacionais, que você sentava, conversava, elas mostravam, - "você pode fazer isso, fazer aquilo", ajudavam na caminhada. Marcam. Essas professoras marcam. Eu lembro muito bem delas. Em Sousa, a maioria, a maioria preocupa-se com o trabalho em equipe. Então é uma escola que eu me senti muito acolhida em Sousa. Por mais que tenha esses percalços, sempre tem, na verdade. Lá em Sousa a relação é muito boa, muito boa até então.

Pesquisador: Você fala das duas escolas, que são realidades muito distintas. Entre vocês professores há ou havia colaboração, tanto em Macau, quanto em Sousa ou o trabalho é individual?

Íris: Colaboração em que sentindo?

Pesquisador: Nesse sentindo, que você fala. Da ajuda, de estender a mão.

Íris: Tem. Tem sim. Por exemplo, eu sempre estive disponível, porque tem dia lá que eu fico só pra cumprir carga horária. E quando precisa, as professoras conversam, aí eu fico na turma, ou vou aplicar uma prova. Mas pra gente sentar pra conversar sobre algumas dificuldades, tentar ajudar, já teve também, lá em Macau. Perguntas. Como eu gosto muito de perguntar, porque sou nova na escola, gosto muito de entender os problemas para lidar com eles para não pisar em falso. Então algumas professoras sempre se dispuseram a conversar. Eu levava algumas coisas mostrava o que eu queria fazer, elas me mostravam também por onde caminhar. Eu sempre ajudei também muitos professores, no sentido de: "Ah, faltou alguém, eu ia lá e quebrava um galho", em Sousa eu faço do mesmo jeito. Eu acho que ajuda parte muito dessa colaboração, meio que física. Entre eu e [redacted] [a outra professora de Educação Física] não, vai muito mais além disso. A gente conversa, a gente se ajuda. Eu não consigo acompanhar ela, porque ela pensa de forma diferente me mim. Mas eu a respeito, tem os objetivos dela. Mas não são os meus não. Mas a gente consegue articular algumas coisas da Educação Física, tudo junto, mas as relações são amigáveis, digamos. No geral.

Pesquisador: Você falando, percebo que você mudou desde os primeiros dias de aula até os dias de hoje. Me fale um pouco dessas expectativas lá do início e as de hoje. Quais são elas.

Íris: Como professora?

Pesquisador: Sim.

Íris: Confesso que eu queria ter evoluído mais. Ser melhor do que eu sou hoje. Ser melhor, ser boa, ao menos. Porque me frustra um pouco com relação a minha profissão de não está cumprindo o meu papel. É muito contraditório, uma hora eu digo que cumpro, outra hora não. Mas informalmente, enquanto aquela professora que eu queria ter e não tive, eu tento dar pros meus alunos. Isso é um objetivo que eu tracei pra mim. Principalmente para os mais adolescentes. Mas minhas expectativas, elas estão meio que ... Não sei se diria adormecidas, mas andando a passos lentos, no momento. Lá em Macau eu consegui desenvolver, por que... Os objetivos que eu tinha pra Macau e eu tenho pra Sousa, são objetivos totalmente diferentes. Porque são públicos diferentes. Em Macau eu acho que eu conseguia pelo pouco que eu tinha em minhas mãos. Minhas expectativas foram supridas, teria continuado fazendo um trabalho legal se tivesse lá. Em Sousa eu também não tenho muito recurso, então tenho que lidar com aquilo, com aquela realidade, com aqueles alunos, eu tento me adaptar a ela.

Pesquisador: Esse recurso que você fala, o que é ?

Íris: Material, é o recurso humano, de aula. Lá em Macau não tinha, e a gente não requer porque são crianças e não tinha como fazer nada. Até tem. Mas como eu não tinha nada, de nada, e a escola não oferecia. Em Sousa, é pela importância que os alunos dão, por exemplo, quando eu estou em quadra eu sou uma professora e quando eu estou em sala eu sou outra professora para os alunos. Eu sou a chata, enjoada, que fala coisas desnecessárias. Eles não querem. Por isso que eu acho que o espaço mais importante de formação seja o espaço fora da sala de aula. Mas talvez, o mais importante não, mas o fundamental, é que ninguém consegue achar importância não. Mas eu vejo a tamanha importância. É ali que eles estão estabelecendo as relações deles, que eles sentam, conversam, onde eles abrem o jogo, batem papo. E às vezes eu tento transformar a sala de aula num espaço mesmo, num espaço de recreio, por exemplo. Quando eu chego eu sento no birô, eles ficam do jeito que querem, mechem em celular. Mas é bem voluntário isso que eu faço, eu deixo eles bem a vontade. Mas, expectativas de Sousa não cumpridas, porque eu esperaria ser, eu esperava de mim, algo mais. Assim: De poder sentar, planejar, por em prática e poder fazer isso assim, aquilo e ter mais força de vontade. Não parei ainda, porque hoje é como se tivesse coisas que eu desse mais prioridade do que lá.

Pesquisador: Muito bem. Iris, o que é ser um professor que está iniciando a carreira? Considerando tudo o que nós conversamos [...] os percursos.

Íris: Eu acho que ser um professor iniciante é ser uma pessoa muito resiliente. Porque os traumas que você passa ali. Se você não tiver vontade de continuar, assim... coragem de percorrer aqueles caminhos você não consegue, não consegue. Porque você não tem incentivo dos outros professores, - "tão novinha, está começando agora, vá estudar para outra coisa". Ver, por exemplo, de manhã eu vejo, que é só fundamental I, uma professora só, por turma. Eu olho pra elas e digo: "Não quero!" Eu não queria passar determinada

hora à determinada hora. Mas ao mesmo tempo são professoras extremamente elegantes, professoras do fundamental I, elegantes e humildes, e eu nunca vi isso. Chiques. Chiques não só no sentido de se vestir muito bem, mas de se portar muito bem. Porque tem o estereótipo de professor de camiseta, calça jeans. Lá não! As professoras vão “oh, na beca”. E isso me motiva. Essa visão desmistifica outra visão que eu tinha de professor. Professores que vão maquiadas para suas aulas, que estão ali, que falam. Isso me motiva diariamente.

Pesquisador: Porque isso lhe motiva tanto?

Íris: Porque eu tenho uma visão de professor cansado, com olheiras. E eu não queria chegar naquela fase deles e está cansado com olheiras. Mas eu quero está do jeito que eles estão, estando em escola pública.

Pesquisador: Elas tem quantos anos de docência? Você sabe dizer?

Íris: Elas tem uns 20 anos de docência, 15 anos. Professoras que estão ali, mas buscam metodologias novas, novas formas de ensinar, são unidas entre o grupo, que trabalham para o crescimento do aluno, que não ficam apontando o erro de outro professor.

Pesquisador: Isso em Sousa?

Íris: Isso em Sousa. Em Macau eu não tive reunião, não participava, porque era sempre no horário que eu estava no mestrado. Isso faz muito sentido pra mim, olhar os professores e ver onde eu posso estar, mesmo não conseguindo chegar onde eu quero. Mas está naquela posição ali e dizer bola pra frente e trabalhar, e bola pra frente, e dar aula porque gosta, de vir dar aula porque quer dar aula mesmo. Em compensação tem outros que não. Mas eu quero me espelhar naquelas. Que querem está ali, que vão nos movimentos. Por exemplo, isso me fascina, nos movimentos sindicais, que lutam pelos seus direitos, que falam com propriedade porque sabem, porque vivem aquilo. Eu sou um caminhante, que está descobrindo o caminho ao caminhar. Como dizia uma poesia. “Caminhante não é caminho, se faz caminho ao andar”. E eu estou fazendo meu caminho ao andar. Eu não sei amanhã, mas esse desejo de mudança que está dentro de mim, mudança enquanto eu professora, a minha forma de trabalhar, de conduzir a aula e é isso que eu perspectivo para o ano que vem.

Pesquisador: Então você tem expectativas para o próximo ano?

Íris: Tenho. E tenho muitas. Porque eu quero fazer. Eu não fiz, porque eu já cheguei num período que já tinha passado. Quero fazer meu plano de ação e distribuir os conteúdos por série na escola, por ano letivo. Então vai bem melhor para o meu trabalho. É muito avulso. Acho que o ruim de trabalhar agora é porque eu não tenho algo estruturado. Não tenho plano de ação, bimestre tal, bimestre tal, não. Esse ano eu vou fazer esse plano de ação, vou distribuir os conteúdos por níveis de ensino e vou trabalhar em cima disso. Então as perspectivas para mim, para o próximo ano é que eu pretendo fazer tudo mais planejado.

Pesquisador: Para finalizar, você falou da sua caminhada. Há algo que você queira dizer sobre ou acrescentar?

Íris: Eu acho que minha metamorfose de formação, eu não dissocio, eu não consigo dissociar minha formação humana, da minha formação profissional. Eu cresci humanamente em todos os pontos. Eu acho que teve um pico, desde a entrada no PIBID, que se instaurou muito nas perspectivas do mestrado que eu vivo. Então as vezes pareceu que o mestrado seria um empecilho para eu professora, porque tudo eu dizia, eu faltei por conta disso eu priorizei o mestrado, mas não é, porque eu sei que isso vai me dar um norte muito bom na minha caminhada, e foi uma oportunidade que eu quis agarrar para o momento, do mestrado e para a minha formação. E eu só queria ressaltar a importância do que eu estudo dentro do mestrado adquiri aqui nesse momento, porque às vezes a disparidade é muito grande, pesquisa de mestrado, em faculdade e pesquisa de mestrado em escola, quando eu começo a ler e a falar aqui contigo, eu começo a perceber o quanto eu uso essas coisas lá dentro da escola. Porque as vezes a gente lê: “Ah a teoria da complexidade, a transdisciplinaridade não acontece”. O professor diz: “Isso não acontece, e tal, tal”. Mas eu acho assim: Eu acredito que o professor deve servir pra um despertar, um incentivador. Um despertar da curiosidade do aluno, da criatividade. Não é ensinar a fazer um "A" não, mas, quais as formas que você pode fazer um "A", quais os caminhos que tu tem para fazer um 'A". E isso que eu estudo me leva a ser alguém bem melhor, não só enquanto professora, mas enquanto amiga dos alunos, enquanto filha, amiga dos meus amigos, enquanto namorada, enquanto qualquer coisa. É muito humana, por isso que eu tento levar essa formação humana para eles. É só para justificar um pouco a escolha desses processos, porque as vezes pode parecer muito longe, mas assim está tudo muito amalgamado. É aquilo: Eu sou porque nós somos. A ética Ubuntu. Eu tento trazer essa ética para mim. Quando vocês, a gente tem esse grupo no WhatSap, e a gente vai se fazendo a partir de um e de outro, das coisas e vai buscando porque a gente quer tá bem, a gente quer chegar, quer chegar onde o outro chegou, quer... Eu quero ser porque vocês são e vocês são porque eu sou também. É isso que eu tento levar para minha vida, para os meus alunos.

Pesquisador: Íris, quero agradecer muitíssimo sua disponibilidade e que a gente possa continuar conversar muito mais.

Íris: Por nada, à disposição sempre (risos).