

ARTIGO**Socialização Profissional do Professor Iniciante de Educação Física:
sentidos e aprendizagens constituídos na relação com os estudantes*****Professional Socialization of the Beginning Physical Education Teacher:
meanings and learning constituted in the relationship with students*****Amanda Raquel Rodrigues Pessoa^a** 

amandampb4@gmail.com

RESUMO

Discorre sobre os primeiros anos de docência em Educação Física. Tem como objetivo analisar os sentidos do processo de socialização profissional do professor iniciante em Educação Física na relação com seus alunos e as implicações na aprendizagem docente. Adotamos uma atitude denominada de qualitativa, com subsídio na pesquisa (auto)biográfica. Participaram do estudo cinco professores iniciantes. Optamos por utilizar a pesquisa-formação por meio do Ateliê biográfico de desenvolvimento profissional docente. As narrativas orais e escritas se configuraram em materiais reflexivos para a pesquisa. A socialização com os estudantes foi marcada pelo reconhecimento dos seus papéis profissionais. A receptividade dos alunos afetou o desenvolvimento pedagógico dos iniciantes. O predomínio da cultura esportiva ensejou conflitos no planejamento e prática pedagógica. Os primeiros anos de docência necessitam serem acompanhados e tratados como etapa formativa com atenção para os processos simbólicos, buscando favorecer uma aprendizagem positiva da profissão.

Palavras-Chave: Socialização Docente. Professor Iniciante. Educação Física.

ABSTRACT

Discusses the first years of teaching in Physical Education. It aims to analyze the meanings of the process of professional socialization of the beginning teacher in Physical Education in relation to their students and as an instructor in teaching learning. We adopted a so-called qualitative attitude, with subsidy in (auto) biographical research. Five novice teachers participated in the study. We chose to use research-training through the biographical workshop for teacher professional development. The oral and written narratives were configured in reflective materials for the research. The socialization with the students was marked by the recognition of their professional roles. The receptivity of the students affected the pedagogical development of the beginners. The domain of sports culture gave rise to conflicts in planning and pedagogical practice. The first years of teaching continued to be monitored and treated as a formative stage with attention to symbolic processes, seeking to favor a positive learning of the profession.

Keywords: Teacher Socialization. Beginner Teacher. Physical Education.

^a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Fortaleza, Ceará, Brasil.

Introdução

Uma parte importante do ser docente se perfaz na relação estabelecida com seus alunos. Como nos dizem Tardif e Lessard (2012), os alunos encontram-se no coração da tarefa dos professores, sendo objeto central do seu trabalho. A socialização com os estudantes é complexa, comporta tensões e dilemas relacionados à subjetividade discente e aos variados contextos sociais e culturais onde estão inseridos.

Os professores passam uma parte significativa do seu tempo de trabalho socializando com os seus alunos, um processo dotado de marcas que passam a compor o seu repertório de experiências e aprendizagens. Na análise de Tardif (2007), os professores iniciantes não são preparados para lidar com a complexidade discente e, com isso, são surpreendidos com alunos “reais” que não correspondem à imagem esperada ou desejada, o que é factível de produzir o que Veenman (1984) e Huberman (2007) denominaram de “choque com a realidade”.

Nessas circunstâncias, entendemos que a socialização estabelecida com seus alunos produz sentidos sobre a docência, influenciando no modo de ser e estar na profissão. Cabe esclarecer que entendemos que a socialização decorre da atividade humana produzida na contínua interiorização/ exteriorização da pessoa em seu meio social e cultural, um movimento complexo de inserção capaz de gerar processos simbólicos de identificação, manutenção e disseminação das condições, valores e normas sociais (Berger; Luckmann, 2002).

Compreende-se que a socialização docente no ambiente de trabalho repercute na aprendizagem do professor. Estudos como os de Dubar (2005), Nunes (2001) e Farias (2002, 2006) trazem à tona o quanto as relações socioculturais estabelecidas no trabalho influenciam na aprendizagem da profissão e na elaboração de posições, valores e hábitos no decorrer da carreira. Enquanto realizam o seu fazer profissional, os professores aprendem não apenas a ensinar conteúdos, mas também aprendem, no decorrer dessa convivência, sobre afetividade, empatia, metodologias, valores e condutas, dentre tantos outros aspectos com base nos quais transitam, constituem e reconstituem sua identidade como docentes, e, nesse procedimento coletivo, vão atribuindo sentidos e significados à profissão que, por sua vez, reverberam em sua formação.

Dubar (2005) chama a atenção para o fato de que a formulação do conhecimento profissional advém dos saberes adquiridos junto à socialização. O autor também ressalta que a socialização secundária possui um constante movimento de constituição, desconstituição e reconstituição de identidades sociais, desenvolvidas no decorrer das ações profissionais.

De efeito, a socialização profissional subsidiará a elaboração da identidade profissional dos sujeitos, pois, para Dubar (2005), a identidade é o resultado do reconhecimento de si e do outro, sendo, por conseguinte, as relações sociais estabelecidas em contextos importantes para a aprendizagem da profissão.

Diante deste entendimento, nos questionamos¹: a socialização do professor iniciante junto aos estudantes desencadeia quais sentidos e aprendizagens sobre a profissão docente em Educação Física? Sendo o objetivo desta pesquisa analisar os sentidos do processo de socialização profissional do professor iniciante em Educação Física na relação com seus alunos e as implicações na aprendizagem docente.

Corroborar-se o entendimento de que a área de ensino à qual o professor está habilitado também possui especificidades nesse processo de socialização profissional (Garíglío, 2017), sendo assim, a presente pesquisa busca dialogar com o professor iniciante que atua com o componente curricular Educação Física.

Freitas (2016) aponta que a socialização dos professores de Educação Física não se processa de forma idêntica a dos professores de outras disciplinas curriculares, se diferencia em questões como o espaço físico utilizado para aulas, metodologias de ensino, conteúdos desenvolvidos e valorização profissional. Além disso, a disciplina sofre influência de entidades relacionadas aos contextos esportivos amador e profissional, o que acarreta mudanças no tratamento da disciplina Educação Física na comunidade escolar.

Com isso, percebe-se que há uma complexidade de sentidos que envolve as práticas dos professores de Educação Física, sendo os profissionais da Educação que sofre com os estereótipos no ambiente escolar e com os valores sociais ligados aos conteúdos de ensino.

Entendemos que a inserção profissional na docência demarca os primeiros anos de trabalho, é um momento em que o professor se insere pela primeira vez na profissão. Ele passa por várias situações cotidianas novas em uma fase de descoberta em que se produz um sentimento de pertença, a depender da interação social com o cotidiano (Vaillant; García, 2012).

O fato de adentrar em uma determinada cultura escolar enseja, na convivência em contexto, uma gama de sentimentos e reflexões sobre a atuação do professor, que se alimenta das condições estruturais e das relações estabelecidas com os sujeitos e se consagram e ganham vida quando a práxis docente se efetiva no ambiente de trabalho.

Supusemos, desde o começo, que a fase da inserção profissional na docência denota peculiaridades que precisam ser mais bem compreendidas e refletidas. Há, nessa etapa, uma interação com o contexto sociológico e cultural que marca e influencia decisivamente a aprendizagem sobre a profissão, fazendo-se necessário conhecer e evidenciar essas especificidades vividas por docentes em início de carreira.

Os professores principiantes, durante a inserção profissional, passam por redefinição ou adaptações sobre vários aspectos do contexto vivido. A passagem de acadêmicos para profissionais conduz reflexões sobre outro prisma acerca de aspectos inerentes ao trabalho. Autores como Nono (2011) e García (1999) arrolam algumas dessas pautas, tais como perspectivas teóricas a serem adotadas, a organização didático-pedagógica, a seleção e sistematização de conteúdo, as relações

¹ Este artigo deriva do projeto “Pesquisa COM Professores Iniciantes: um estudo sobre indução profissional”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq Chamada MCTIC/CNPq nº 28/2018 – Universal. Especificamente da Tese Socialização do professor nos primeiros anos de docência em educação física e as implicações no desenvolvimento profissional defendida no ano de 2023.

estabelecidas com valores, atitudes e comportamentos profissionais etc.

Entender como os professores se socializam no momento de entrada na carreira docente concede suporte para compreender aspectos simbólicos que perpassam as ações pedagógicas e profissionais. Tem, ainda, possibilidade de revelar aspectos culturais dos contextos que desencadeiam comportamentos e hábitos na profissão, além de apontar fatores que contribuem para a aprendizagem da docência.

Consideramos, com efeito, ser a socialização nos primeiros anos de docência impactante para o professor iniciante, influenciando a sua constituição profissional em aspectos que envolvem a sua identidade e o seu desenvolvimento no ofício. Segundo García (1999, p. 114), a entrada na docência é um “[...] período que o professor se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia-a-dia”, o que implica transformações pessoais e profissionais.

Por conseguinte, assumimos como proposição a ideia de que o universo simbólico resultante da socialização do professor iniciante de Educação Física oferece uma apreensão subjetiva do “ser professor”, que produz uma compreensão pedagógica e de si capaz de afetar a disposição em continuar aprendendo, bem como legitimar um saber/fazer da prática docente, configurando-se em ponte para o desenvolvimento profissional.

Metodologia

Na pesquisa adotamos uma atitude comumente denominada de qualitativa, por acreditarmos que “[...] a investigação qualitativa é interpretativa, experiencial, situacional e personalista” (Stake, 2011, p. 25). Os significados constituídos nas relações humanas e nas experiências em contextos singulares foram tratados como fontes de informação, atribuindo grande ênfase às singularidades dos sujeitos e à diversidade que compõe o contexto sociocultural dos professores iniciantes.

A pesquisa *(auto)biográfica* foi escolhida para subsidiar o trabalho com os professores iniciantes de Educação Física. É preciso considerar o salto epistemológico dessa perspectiva metodológica no tratamento em campo, pois ela rompe com a racionalidade científica instrumental-técnica e modifica a relação sujeito-objeto por se aproximar dos processos de subjetivação que envolvem o ser humano. Como salienta Delory-Momberger (2016, p. 136), “[...] O campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social”.

Na pesquisa autobiográfica, o discurso do sujeito passa a ser narrativo, no qual aquele que narra se transforma em personagem central de uma trama, a interpretação que o sujeito realiza sobre a própria experiência de vida. Sendo assim,

É a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão; que transforma a relação de

sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõe uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (Delory-Momberger, 2014, p. 35).

A investigação teve como foco professores iniciantes de Educação Física egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-Campus Juazeiro do Norte. A instituição oferta a Licenciatura em Educação Física na Região Sul do Ceará, especificamente no Município de Juazeiro do Norte, na Região do Cariri cearense.

Para a seleção dos professores iniciantes a instituição disponibilizou uma lista com os nomes e contatos dos egressos dos últimos cinco anos². De posse desse material, realizamos um levantamento de informações junto aos egressos do IFCE-Campus Juazeiro do Norte, estruturado por meio de um formulário virtual desenvolvido na Plataforma *Google Forms*. O uso desse instrumento decorre do fato de ser virtual, apresentando-se como uma possibilidade segura ante as políticas de saúde procedentes da pandemia da COVID-19³, bem como em razão da sua rápida disseminação em redes sociais e plataformas de comunicação.

Sessenta e dois (62) egressos retornaram o formulário respondido, o que nos ajudou a selecionar aqueles que iriam compor a pesquisa. Os critérios de seleção previamente estabelecidos foram: a) atuar como professor de Educação Física escolar; b) ter atuado em escolas públicas por, no máximo, cinco anos; c) ter disponibilidade para participar da pesquisa-formação a ser desenvolvida junto ao grupo de professores iniciantes; d) permitir a divulgação das informações adquiridas na pesquisa por meio da assinatura do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Constatamos que apenas 12 egressos estavam atuando em escolas como professores de Educação Física, oito em escolas públicas e quatro em estabelecimentos particulares, em municípios do Estado do Ceará. Considerando os critérios estabelecidos, dirigimos convite individual aos professores iniciantes, procurando saber se tinham interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Nesse contato, foi expressa a proposta de dias e horários e retiradas de dúvidas que existissem sobre a pesquisa e a formação. Após esse momento, seis professores demonstraram interesse e cinco, efetivamente, lograram participar da formação.

Para a atribuição de codinomes aos professores iniciantes, foi perguntado a cada um dos participantes, individualmente, o nome pelo qual gostariam de ser chamados. A intenção foi permitir uma atribuição de sentido à escolha do nome, aproximando, assim, a denominação da

² A adoção da temporalidade de cinco anos pauta-se nos estudos de Carlos Marcelo García, autor que estabelece essa fase como de iniciação na carreira.

³ COVID-19 (do inglês *Coronavirus Disease* 2019) é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O SARS-CoV-2 foi identificado pela primeira vez em seres humanos em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China. O surto inicial deu origem a uma pandemia global, com milhares de mortos em todo o mundo. Com a ausência de vacina e seu alto grau de contágio, a Organização Mundial da Saúde vem orientando aos países a Política de Isolamento Social para conter a disseminação do vírus e diminuir a quantidade de mortes.

condição singular daqueles que contribuíram para a efetivação deste experimento. A seguir, os docentes colaboradores desta pesquisa são apresentados, considerando os codinomes escolhidos e a significação a eles atribuídos.

Quadro 1- Professores iniciantes participantes da pesquisa

Codinome	Significação	Descrição profissional
Malia	[...] eu acho que representa muito, assim, tudo que eu sou perante a profissão, sou obstinada! Não só na profissão, também significa um pouco de rebeldia de certa forma, eu sou um tanto rebelde, no melhor sentido da palavra, é um nome que eu gosto, eu me vejo nele!	24 anos, formada na área de Licenciatura em Educação Física no ano de 2018, atua há 2 anos na cidade de Pedra Branca-CE, com experiência no Ensino Infantil e Ensino Médio.
Borboleta	[...] eu vejo a borboleta como uma coisa que me significa. Que se transforma, tem todo um processo que não pula as fases e tem realmente que passar por aquilo, mesmo que doa, que seja difícil, mas que no final vai estar livre, linda e voante por aí!	23 anos, formada na área de Licenciatura em Educação Física no ano de 2019, atua há 9 meses na cidade de Iguatu-CE, com experiência no Ensino Fundamental II
Girassol	[...] gosto muito do significado que ela traz na vida, eu quero ser sempre como o girassol, sempre virado pra luz, nunca para o escuro!	23 anos, formada na área de Licenciatura em Educação Física no ano de 2019, atua há 1 ano na cidade de Lavras da Mangabeira-CE, com experiência no Ensino Médio.
Lio	A primeira coisa que me veio à mente foi meu apelido, digamos, de família, um apelido que foi dado só no meio familiar, foi a primeira coisa que me veio à mente!	25 anos, formado na área de Licenciatura em Educação Física no ano de 2018, atua há 2 anos na cidade de Juazeiro do Norte-CE, com experiência no Ensino Médio.
Lira	[...] tem uma origem na construção enquanto ser, por que fazia muito diário na adolescência e eu tinha um nome, no caso eu era a menina Lira, que era como se fosse uma pessoa à parte, então o nome que me vejo é esse!	24 anos, formada na área de Licenciatura em Educação Física no ano de 2019, atua há 9 meses na cidade de Caririçu-CE, com experiência no Ensino Fundamental II

Fonte: Elaboração própria.

A formação ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2020, semanalmente, às segundas-feiras, com horário marcado para acontecer de 18h30min às 21h30min, no modelo remoto. Os encontros, no total de sete, foram todos gravados com a permissão dos participantes, com duração média de três horas.

Adota-se a pesquisa-formação como via metodológica, com esteio na proposta de Delory-Momberger (2006), adaptada para a formação denominada de *Ateliê biográfico de desenvolvimento profissional docente*. Os textos de campo desta investigação (Clandinin; Connelly, 2015) foram produzidos tendo como fonte os materiais reflexivos formulados durante a formação (narrativas orais e escritas), gerados pelos docentes no período dos encontros. O planejamento feito e executado nos encontros coletivos de formação, um total de sete momentos, cada um foi orientado por um tema, a saber: 1º Encontro – A inserção profissional; 2º Encontro – Aprendendo a ensinar: dilemas e aprendizagens da docência; 3º Encontro – A escola e o espaço de aula – a convivência na escola; 4º Encontro – A postura profissional do ser professor; 5º Encontro – O saber ensinar; 6º Encontro – O

que fui/sou e serei enquanto profissional – o lugar da formação e da experiência nesse processo; 7º Encontro – A socialização antecipatória no desenvolvimento profissional docente.

Durante toda a formação, as narrativas orais e escritas se configuraram em *materiais reflexivos* para a pesquisa. As narrativas orais dos professores iniciantes, gravadas com a permissão do grupo, se exprimem como materiais de análise. Além destas, as narrativas escritas auferiram destaque, especificamente o memorial *(auto)biográfico*. Este foi solicitado como procedimento de reflexão-formação, pois há nesse formato de registro um grande potencial de aproximação das questões individuais e singulares daquele que conta, por permitir um relato isolado, amenizando as interferências advindas das relações com os outros e seus cenários. Clandinin e Connelly (2015) salientam que a escrita *(auto)biográfica* é uma maneira de expressar sobre o contexto de uma vida, sendo mais do que um relato isolado e descontextualizado, pois envolve um construto narrativo de uma época, fatores sociais e comportamentais que detalham e atribuem sentido à vida.

Realizamos a análise do material com base na técnica desenvolvida por Souza (2014), denominada de “análise compreensiva-interpretativa”. Esta técnica de análise se propõe a realizar a interpretação desde o momento inicial da investigação-formação e se organiza em três tempos: a) Tempo I - Pré-análise - leitura cruzada; b) Tempo II - Leitura temática - unidades de análise descritivas; e c) Tempo III - Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*.

Resultados e discussões

A socialização inicial dos novatos com seus alunos foi marcada por um desejo de serem reconhecidos como professores, de assumirem os papéis sociais destinados à sua profissão e serem respeitados por isso, conforme destacaram Girassol e Lira:

[...] eu queria, no início, ter uma autoridade dentro da sala, queria cativar os alunos de alguma forma [...] (Girassol).

[...] tinha receio assim, por eu ser nova, acabar eles não tendo o respeito da hierarquia, porque, às vezes, quando você é mais velho você acaba impondo respeito, [...] (Lira).

Segundo Dubar (2005), o reconhecimento do outro é importante para a elaboração da identidade profissional. O jovem professor, nesse sentido, intenta junto aos seus alunos o pertencimento a uma classe de professores, e a maneira como é visto contribui para a transição entre o ser aluno e ser professor.

Em adição, no vínculo professor-aluno, o envolvimento e o respeito dos estudantes se constituem como uma conquista para as expectativas da gestão de classe do docente. Como considera Lima (2008), os professores principiantes tencionam estabelecer uma relação positiva com seus alunos, pelo fato de este aspecto influenciar na aprendizagem discente.

No espaço de aula, na relação direta com os alunos, há também que resolver os problemas reais de confronto e lidar com o processo pedagógico de controle de turma, algo que foi desafiador para Malia e Lio. Os principiantes trazem em suas narrativas esse conflito:

Quadro 2 - A Socialização com os estudantes: o desafio do controle de turma

PIs	Contexto	Significação
Malia	[...] eu entrei em turmas de crianças de três anos, são vinte alunos que você consegue sentar dois, então, teve aula minha que eu não consegui dar bom dia, não consegui cantar uma música de acolhida [...]	[...] o meu maior desafio é controle da aula em si [...] passei por bastante dificuldade no ano passado.
Lio	[...] os meninos, eu acho que muito pelos conhecimentos que haviam tido comigo, e pela amizade que se construiu fora da sala de aula, com muitos deles, que acabou meio que favorecendo, algo que eles acabaram entendendo que era meio comum, sabe, a questão da brincadeira durante a aula, das piadas, das conversas paralelas [...]	[...] um desafio imenso em relação ao controle da turma [...] foi muito difícil, durante o decorrer do ano inteiro, trabalhar com essa turma [...]

Fonte: Elaboração própria (2022).

Farias, Silva e Cardoso (2021) ponderam que a gestão da aula não é, necessariamente, um problema a ser resolvido, pois envolve situações que exigem constante deliberação do professor, o que torna a aprendizagem docente ainda mais complexa, por ser algo que não se aprende em livros ou solitariamente.

O vivido pelos iniciantes convida a refletir sobre o influxo da relação professor-aluno na inserção profissional, chamando atenção para o fato do controle de turma envolver, no âmbito da Educação Básica, distintas faixas etárias, sejam crianças ou jovens. Tardif e Lessard (2012) apontam ser nessas duas fases de desenvolvimento que a socialização se torna mais intensa entre professores e alunos. Por serem públicos em decurso de formação e aceitação de regras, eles ainda não interiorizaram os princípios de orientação normativa e cognitiva, o que torna ainda mais complexo para um professor iniciante lidar com essa relação.

Gerir uma turma é também assumir a reflexão e análise sobre os papéis sociais que envolvem os alunos e professores. Quando os iniciantes assumem uma turma, eles procuram exercer um papel por eles idealizado como adequado para a sua instituição. Com efeito, eles tentam manter o controle dentro de uma atitude esperada pela escola e nem sempre estão preparados para exercer esse papel. Como esclarecem Berger e Luckmann (2002), cada papel social abre entrada a novos conhecimentos, não se limita a compreender as rotinas, apesar de serem necessárias nesse processo de interiorização, mas envolvem distintas dimensões do conhecimento, que passa por funções cognitivas, mas também afetivas, emocionais.

No caso do professor iniciante, a rotina de entrar em sua turma e realizar o ensino acontece dentro de uma configuração imaginária, sem ter realizado a atividade em si, pois, até então, não havia exercido o papel de professor na condição de formado. Adentra uma complexidade intensa que exige conhecimentos ainda não interiorizados. Além disso, o caso envolve uma dimensão subjetiva relacionada com a pessoa, professor e aluno, o que inclui o domínio de suas emoções e a sua constituição ético-profissional.

Não se deve esquecer de que a relação professor-aluno se constitui de complexidade pela sua natureza. Segundo Tardif e Lessard (2012), dentre os inúmeros fatores que afetam o trabalho

docente, destaca-se como objeto central outro ser humano com fortes mediações linguísticas e simbólicas que modificam a atividade do trabalhador.

Cabe considerar que, na gestão de sala, a ação docente é realizada com amparo numa “consciência reflexiva” sobre a aprendizagem, acerca do que se pretende organizar e discutir junto aos alunos na escola (Sacristán, 2002, p. 205). Essa consciência integra aspectos de ordem pessoal e profissional em que o professor se pergunta não só sobre as contribuições do conhecimento para o aluno, mas, também, a respeito da sua competência profissional para tratá-lo, com o propósito de adequá-lo ao seu estilo profissional.

Em aditamento, como assinalam Lourencetti e Mizukami (2002), cada professor possui um jeito, um estilo próprio para realizar o seu trabalho, e, em vista disso, vai desenvolvendo um caminho profissional com experiências singulares, dotadas de significação pessoal e influenciadas pelas vivências anteriores dentro e fora do contexto profissional. Sobre o assunto, Nóvoa (2007, p. 16) chama esse modo de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos e de utilizar os meios pedagógicos de “segunda pele profissional”.

Assim, o controle de turma é um desafio que alia os conhecimentos profissionais e os traços pessoais do docente, sendo, por isso, algo complexo para ser conduzido no isolamento profissional, demandando pensar em ações coletivas que auxiliem os professores nessa relação com o ensino e com seu desenvolvimento profissional. Nóvoa (2009) alerta sobre o poder de formação das rotinas e das culturas profissionais que ocorrem durante o exercício profissional, advogando uma formação de professores constituída dentro da profissão.

Os iniciantes contaram sobre os desafios ligados ao comportamento dos estudantes. Lio, por exemplo, aponta o caráter conflituoso dessa relação, por necessitar que o outro esteja a todo instante interagindo e realizando diálogos que ajudem na aprendizagem. Malia, por sua vez, ressalta o sentimento de frustração em não conseguir concretizar o seu planejamento, conforme anotado a seguir.

[...] essa relação é conflituosa. Eu pensava em ser um professor que interagia, que dava espaço para o aluno estar sempre em comunicação comigo, com a troca do conhecimento, dialogando, perguntando, enfim, era o que eu idealizava da minha pessoa como professor. Algo que eu não consigo desenvolver porque no processo ensino-aprendizagem a pessoa que tá do outro lado, no caso que é o meu aluno, obviamente não na sua totalidade, a gente também tem alguns que participam e interagem, mas a grande maioria deixa a desejar nesse quesito (Lio).

[...] a frustração maior foi, assim, em uma turma só, eu realmente não consegui dá aula nenhuma, no início eu passei, três, quase um mês, sem conseguir dá uma aula, eu ia, e toda vez que chegava lá, nada que eu planejava dava certo [...] (Malia).

Farias *et al.* (2014) propõe pensar a aula como um espaço-tempo coletivo, haja vista que há nessa ambiência sujeitos que se relacionam, envolvendo encontros e trocas de saberes. É uma ambiência de aprendizagens, não apenas de conteúdos formais, mas também sobre a vida e a transversalidade que a compõem e ampliam as situações de socialização e de produção de conhecimento.

No contexto da aula, o professor sempre está visível. Mesmo que tente se esconder, terá a atenção curiosa de um de seus agentes (alunos, colegas de trabalho, entre outros), se torna uma figura representativa, influencia as pessoas e pode transformá-las, e ser transformado pela socialização.

Therrien (2012) considera que, nos espaços e tempos de aprendizagem, vai se constituindo a identidade de cada ser humano, resultante dos processos de individualização e de socialização, sendo o encontro com o outro um espaço de reflexividade que confronta saberes e concepções pela ação comunicativa de objetivação e subjetivação.

Nesse espaço, o professor aprende sobre a profissão e vai lapidando seus variados jeitos de conduzir o ensino. Envolve lidar com a dimensão humana, o que torna inviável controlar totalmente esse elo do seu trabalho. A contrário disso, o professor conta com certa participação dos envolvidos, sendo, inclusive, estes relacionamentos com o outro um aspecto importante para se sentir motivado ou frustrado, aprender e se desenvolver profissionalmente.

Embora não seja o único trabalho que envolva a interação com o outro, Tardif e Lessard (2012) ressaltam que há uma peculiaridade que diferencia o trabalho docente da maioria das demais ocupações que envolvem relações humanas:

[...] os docentes lidam primeiramente com coletividades, com grupos, e não com indivíduos considerados um a um. Sendo uma profissão de relações humanas, a docência distingue-se assim da maioria das outras ocupações em que a relação com os outros clientes são individualizadas, privadas, secretas (advogados, terapeuta, médico, etc.). Com efeito, mesmo sendo realizado num ambiente fechado, o objeto do trabalho docente é coletivo e público (Tardif; Lessard, 2012, p. 68).

Paradoxalmente, apesar de a centralidade do seu trabalho ser liderar o coletivo, as modalidades de apropriação das habilidades e condições para a realização de suas tarefas são solitárias, na maioria das vezes. O professor planeja, avalia e realiza as suas reflexões com uma certa solidão. Vez ou outra, em encontros coletivos com colegas e grupos gestores, expressa o que faz e sente, mas, certamente, o que expõe não representa em sua totalidade a complexidade que é lidar com seres humanos em um ambiente de aprendizagem, onde é preciso considerar todas as resistências sociais, culturais e estruturais que permeiam a escola e a aula. Como salienta Gómez (1998, p. 19), “[...] na aula sempre acontece um processo explícito ou disfarçado de negociações, relaxada ou tensa, abertamente desenvolvida ou provocada por meio de resistências não confessadas”. A análise de Gómez (1998) mostra a socialização na escola como complexa e sutil, marcada por disputas, conflitos e contradições, revelando o quanto esse elemento social é poderoso para as constituições ideológicas, sendo o professor um dos principais responsáveis pela organização das reflexões e atitudes emancipadoras na escola.

Os planejamentos iniciais com a disciplina Educação Física, para Borboleta, Lira e Malia, foram conflituosos ante a resistência dos estudantes em aceitar a inclusão de novos conhecimentos e modos de organização da disciplina. É perceptível a influência dos estudantes no trabalho do principiante. Sua receptividade configurou-se como fundamental para que os iniciantes desenvolvessem seu saber pedagógico, mantendo-se seguros e motivados na realização do seu trabalho.

Quadro 3 - A organização dos conteúdos e a receptividade dos alunos

PIs	Contexto	Significação
Borboleta	[...] os primeiros planejamentos foram feitos pensando nos conteúdos que seriam mais aceitos pelos alunos, o que eles iriam aceitar mais facilmente, visto a cultura que existe nas escolas em que predominam certos conteúdos, então, como era meu primeiro contato com os alunos, eu busquei essa estratégia de começar pelo conteúdo que eles aceitariam melhor e foi o conteúdo esporte [...]	[...] uma forma de se aproximar dos alunos e depois ir novamente pros conteúdos que são menos aceitos [...]
Lira	[...] a escola não tinha nada pra me direcionar, não tinha um plano, não tinha outro professor de Educação Física que eu pudesse conversar e ver como era que esses alunos se comportavam em relação alguns conteúdos, se havia rejeição ou não, mas já tinha conhecimento que há sim rejeição a alguns conteúdos, quando se trata da preferência deles, de sempre estar em quadra, treinando futsal [...]	[...] minha ideia de início era fugir desse quarteto fantástico [...]
Malia	[...] no Ensino Médio já tinha a seleção de conteúdo, o outro professor de Educação Física já tinha uma rica experiência, a gente fez tudo junto, mas claro, eu fui sempre ouvindo ele, como era o meu primeiro ano, nunca tinha trabalhado, mas teve uma ideia que lembrei lá do meu estágio, que eu disse, porque a gente não deixa espaço pros alunos escolherem um desses conteúdos? [...]	[...] Eu vejo o leque de oportunidades, leque de conteúdos que a Educação Física tem, e a gente tá sempre se prendendo a essa coisa tradicional [...]

Fonte: Elaboração própria (2022).

García (1999) afirma ser comum os iniciantes sentirem dificuldades em realizar o planejamento e a seleção de conteúdo, por ser um momento em que precisam definir critérios, metodologias, avaliações, estando em uma fase de descobertas em que não se conhece amplamente o contexto de ensino e suas estratégias didático-pedagógicas.

Assim, os primeiros planejamentos dos iniciantes ocorreram dentro de uma perspectiva egocêntrica do fazer docente (Cavaco, 2008), para amenizar conflitos e rejeições por parte dos alunos. Percebemos que a preocupação dos iniciantes gravitou à órbita da aceitação dos conteúdos e não da aprendizagem dos conhecimentos em si. Procuraram harmonizar as relações com os estudantes, uma decisão assentada em suas expectativas, crenças e experiências com a disciplina. Freitas (2002) evidencia que essa perspectiva egocêntrica, comum entre os professores iniciantes, os faz encarar suas dificuldades como enfrentamentos individuais e, por isso, evitam pedir auxílio pelo receio de revelar fragilidades profissionais.

A decisão em priorizar a aceitação do aluno parece ser algo comum nas disciplinas de *status* inferior na hierarquia dos saberes, uma vez que os saberes curriculares não possuem o mesmo grau de reconhecimento entre as matérias, existindo aquelas de maior prestígio acadêmico, conforme estudos de Gori (2000) e Gariglio (2019).

Borboleta, Lira e Malia demonstram insatisfação com posicionamentos tradicionais no ensino da Educação Física escolar, pensando, assim, em estratégias para inserir novos conhecimentos em seus planejamentos. De modo sutil, esperam conseguir a afetividade dos estudantes e com isso a abertura para o diálogo e a inovação. Essa perspectiva achega-se às discussões de Tardif e Lessard (2012), que consideram que o professor dificilmente vai conseguir exercer suas tarefas sem um

engajamento afetivo com o objeto de trabalho, no caso, os alunos.

A inovação em Educação surge como ações estratégicas “[...] que expressam dinâmicas explícitas com intenção de alterar ideias, concepções, conteúdos e práticas em alguma direção renovadora em relação à existente” (Farias, 2006, p. 57). Na Educação Física, as atitudes de inovação, assim, são consideradas quando os professores organizam o seu trabalho superando paradigmas tradicionais de ensino, como aqueles que se voltam para a aptidão física e o rendimento esportivo (Maldonado; Silva, 2017) ou mesmo quando se afastam de posições de desinvestimento pedagógico, como a cultura do “rola-bola” (González, 2020).

Todos os iniciantes participantes da pesquisa quiseram sair das perspectivas tradicionais de ensino da Educação Física. Para isso, procuraram aproximar-se de variadas manifestações corporais, todavia, isso foi conflituoso em decorrência da cultura esportiva, o que, no contexto escolar dos novatos, ainda se conserva como predomínio entre os estudantes. Seguem as narrativas.

Quadro 4 – Conflitos: a participação dos alunos nas aulas

PIs	Contexto	Significação
Borboleta	[...] é um desafio essa aceitação dos alunos, e quando eu vou planejar, eu tenho que levar em consideração essa questão, e também a negação da importância do processo avaliativo pelos alunos, quando dizem assim: “tem que fazer uma atividade”, “vamos colocar no caderno o que vocês entenderam”, “não, não quero!”, “Que Educação Física ninguém escreve”, “Educação Física a gente só se movimenta”, “a gente só joga bola”, então também aí é um processo desafiador, nessa questão da prática didática [...]	[...] eu acho que eu fui bem aceita, eu acho que eu conseguir ter uma boa primeira impressão dos alunos, só que [...] eu não supri as minhas expectativas, porque eu não pude ser a professora que eu sempre pensei em ser. Porque os alunos, eu não conseguia ser escutada pelos alunos, os alunos não aceitavam aquilo que eu tinha levado [...]
Lio	[...]eu também tive uma dificuldade muito grande, principalmente com as meninas, elas estavam mentuadas toda semana, estavam com dor aqui, dor ali, não podia por isso, por aquilo [...]	[...] foi algo que eu ainda não soube como superar sabe, é a questão de trazer o aluno pra participar da minha aula, principalmente das práticas, que eles queriam muito, sempre cobravam prática, prática, prática, mas quando eu organizava, planejava, a participação era mínima. E era complicado, eu me frustrava, às vezes me prendia muito no início da aula tentando captar, “olha vamos lá”, “vamos participar”, “vai ser bacana”, e assim sucessivamente, e durante o decorrer de 2018 e 2019 eu não consegui, eu acabei me desestimulando e meio que deixando acontecer, os que queriam participar estavam lá, e os que não, eu deixava [...]

Girassol	[...] o meu problema em relação as aulas foi que eles têm um anseio, acho que isso acontece na maioria das escolas, um anseio muito grande por aula prática, mas quando você vai pra aula prática você percebe que a maioria quer apenas sair da sala de aula e ficar lá na arquibancada [...] depois de um tempo, eu não tive mais problemas com os alunos em relação à aula prática, aceitar aquele conteúdo da aula prática, por que eles já sabiam que se não fizesse teriam que fazer o relatório.	[...] o que foi que eu utilizei da estratégia, eles iam, a maioria queriam futsal, “professora vamos para o futsal, vamos para o futsal”, mas eu estava trabalhando um conteúdo totalmente diferente, ia lá pra quadra, explicava para quem de início ia lá pro centro da quadra, explicava como ia acontecer a aula, explicava as atividades, quando eles iniciavam eu ia lá na arquibancada e falava, “pessoal é o seguinte, vocês só terão a presença se participar, obviamente, da aula. Caso tivesse algumas pessoas que realmente tinham atestado médico e não participam da prática, tudo bem, a gente vê outra atividade, mas quem realmente não quiser participar da aula, terá que fazer um relatório” [...]
Lira	[...]eu tive um bom contato com os meus alunos, só tive dificuldades com uma turma que é o nono ano, acho que por eles já serem maiores e aí já estar interessados em outras questões, e também por a minha não abertura para o lindo treino deles, eu acho que a gente teve esse embate [...]	[...] as primeiras aulas foram complicadas por estar num processo de adaptação depois eu comecei a ver que as minhas expectativas eram reais, estava acontecendo, eu estava tendo resultados positivos, eu estava conquistando respeito ali, e conseguindo me colocar enquanto professora de Educação Física, e eles verem a Educação Física como ela é [...]
Malia	[...] às vezes, eu saio das minhas aulas do Ensino Médio e já vou para as minhas aulas com as crianças, aí eu vejo a diferença, assim, não só com relação a idade, mas com relação aos conteúdos, e da motivação em participar das aulas [...]	[...] eu fico me questionando: em qual momento essa motivação vai sumir? quando eles chegarem no Ensino Médio eles não vão ser mais empolgados? Esses alunos gostam da escola, e por quê que isso acontece? Porque eu acredito que os meus alunos que hoje estão no Ensino Médio também eram crianças motivadas, crianças que queriam ir para escola. O que aconteceu no processo até chegar aqui que fez essa motivação acabar? Eu me questiono bastante sobre isso [...]

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na Educação Física, não há uma sistematização padronizada dos conteúdos, que são escolhidos e tratados na relação contextual. Esta tendência se sobressai como um ponto central, pois favorece para que os estudantes se achem “confortáveis” em questionar o professor sobre os saberes a serem ensinados. Essa flexibilização dos seus conhecimentos, em alguns casos, enseja mal-entendidos no processo de seleção e organização dos conhecimentos por parte dos alunos junto aos professores, a exemplo dos relatados pelos iniciantes, em que a Educação Física é somente brincadeira, jogar bola, não possui uma sistematização pedagógica, não é avaliada, dentre outros.

No contexto relatado pelos iniciantes, parece-nos que isso aconteceu. As representações sobre as práticas corporais e experiências culturais dos estudantes, nos seus diversos espaços de aprendizagens para além da escola, fazem com que eles questionem os professores. Com isso, tentam manter os seus interesses na realização das aulas. Esse fato promove um desgaste nos principiantes, que estão em constante tensão na socialização com os alunos, com vistas a convencê-los a participar e aceitar novos conteúdos e rotinas.

Os noviços, como apontam os estudos de García (1999), sentem-se motivados a realizar

propostas de trabalho inovadoras, no entanto, se veem diante de situações de ensino que dificultam a organização e aplicação das suas perspectivas de trabalho. No caso dos participantes da pesquisa, seus alunos não aceitavam algumas rotinas e normas estabelecidas para a organização da disciplina Educação Física na escola e mantinham atitudes/comportamentos que limitavam ou modificavam o planejamento e suas ações didáticas.

Tardif e Lessard (2012) ressaltam que os confrontos dos professores com os alunos constituem parte da profissão docente, exigem convencimento e o estabelecimento de uma ordem por parte do professor. A organização escolar participa de um contexto social e recebe influência tanto do que acontece dentro da escola como fora dela.

Em uma análise direcionada para o contexto da Educação Física, Vago (1996) aponta que os formatos de práticas corporais que acontecem fora da escola promovem uma tensão permanente com a cultura escolar. Os professores confrontam-se com a esportivização/mercantilização das práticas corporais e os sentidos atribuídos a estas manifestações baseadas nos significados constituídos socialmente.

Em meio a isso, os iniciantes tentam sobreviver na docência dentro de uma organização escolar que comporta múltiplos sentidos atribuídos à Educação Física, que resultam em ações de controle e manipulação. Nessas condições, os novatos tiveram que aprender a lidar com o que Tardif (2007) denominou de tecnologias da interação, que passam pela coerção, autoridade e persuasão, precisando desenvolver estratégias para executar o seu programa de ação, em detrimento daquelas desencadeadas pelos alunos, que iriam em sentido contrário ao estabelecido.

Considerações finais

A entrada na carreira para os iniciantes deste estudo corresponde a um momento de afirmar posicionamentos em prol de uma organização pedagógica para a atuação profissional. A socialização com os estudantes foi marcada pelo reconhecimento dos seus papéis profissionais, um desejo de pertencer à classe de professores, sendo algo importante para a elaboração da identidade docente do principiante. A maneira como se socializam com os estudantes acarreta na construção de sentidos sobre a profissão, influenciando no entendimento de suas funções e posturas.

Além disso, a receptividade dos alunos afetou o desenvolvimento pedagógico dos iniciantes. Se configurou em fontes de tensões e dilemas para o professor iniciante de Educação Física, sendo as tentativas de modificação de aspectos tradicionais ao ensino em Educação Física conflitantes com a cultura escolar, o que dificulta uma postura pedagógica crítica entre os principiantes.

O predomínio da cultura esportiva ensejou conflitos no planejamento e prática pedagógica ante a resistência dos estudantes em participar das aulas e aceitar novos conhecimentos corporais na organização/sistematização das aulas. Com isso, a preocupação dos iniciantes gravitou à órbita de aceitação dos conteúdos, modificando as suas atitudes profissionais para um maior envolvimento afetivo com os alunos, tendo em vista, assim, conseguir abertura para o diálogo e a inovação.

A socialização com os estudantes desencadeou aprendizagens ligadas à dimensão pedagógica em aspectos que envolveram a gestão da aula e a dimensão de compreensão de si dos iniciantes, ligando a constituição subjetiva que envolve as posturas profissionais e as tomadas de decisões,

demonstrando, assim, ser fundamental o exercício do magistério para o desenvolvimento do professor.

Diante do exposto, acreditamos que os primeiros anos de docência necessitam ser acompanhados e tratados como etapa formativa que exige cuidado e atenção para os processos simbólicos, buscando favorecer uma aprendizagem positiva, rica de análises estratégicas para a resolução dos dilemas e conflitos, evitando assim, a consolidação de posturas de desistência e desmotivação na profissão.

Referências

- BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAVACO, Maria Helena. *Ofício do Professor: o tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto, 2008. p. 155-191.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. 2. ed. Uberlândia: UFU, 2015.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v.1, n.1, p.133-147, 2016. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação*. Figuras do indivíduo-projeto. 2. ed. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica-Educação), 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>
- DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.
- FARIAS. Isabel Maria Sabino de. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CARDOSO, Nilson de Souza. *Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID*. *Educação e Pesquisa*, v. 47, e225968, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147225968>
- FARIAS. Isabel Maria Sabino de. *Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, 2002. <https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>
- FREITAS, Rosineide Cristina de; ALVERNAZ, Aline. Socialização Organização de Professores de Educação Física nos primeiros anos de profissão. In: HENRIQUE, José; ANACLETO, Francis Natally de Almeida; PEREIRA, Sissi Aparecida Martins (Org.). *Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física: reflexões sobre a formação e socialização docente*. Curitiba: CRV, 2016. p. 71-94.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação e professores: para uma mudança educativa*. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

GARÍGLIO, José Ângelo. A iniciação à docência de egressos da licenciatura em educação física da UFMG. In: LAS CASAS, Estevam Barbosa de; CUNHA, Daisy; QUEIROZ, Tatiana. *UFMG pesquisa egressos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2019. p. 157-174.

GARÍGLIO, José Ângelo. Singularidades da inserção profissional de professores de Educação Física iniciantes. *Revista Movimento*, v. 23, n. 3, p. 1001-1012, 2017. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.71967>

GÓMEZ, Angel Inácio Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Inácio Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-26.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o rola bola e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. (Org.). *Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148.

GORI, Renata Machado de Assis. *A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, Antônio. *Vida de Professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 31-61.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da Aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: D'ÁVILLA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 135-150.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Dilemas de professores em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 49-69.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. *Do "rola a bola" à inovação pedagógica nas aulas de educação física: uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público*. Curitiba: CRV, 2017.

NONO, Maévi Anabel. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. *Vida de Professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 11-30.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*, n. 350, 2009. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf

NUNES, João Batista Carvalho. *A socialização do professor: as influências no processo de aprender a ensinar*. Tese (Doutorado em *Filosofía y Ciencias de la Educación*) -Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista do Centro em Educação*, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014. <https://doi.org/10.5902/1984644411344>

STAKE, Robert Edward. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

THERRIEN, Jacques. Docência Profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Didática e Docência na Educação Superior: implicações para a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012. p.109-132.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. *Revista Movimento*, v. 3, n. 5, 1996. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2228>

VAILLANT, Denise; GARCÍA, Carlos Marcelo. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEENMAN, Simon. *Perceived Problems of Beginning Teachers*. Review of Educational Research, 1984. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543054002143>

AMANDA RAQUEL RODRIGUES PESSOA

Doutora em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil; Professora, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

APOIO/FINANCIAMENTO

Sem apoio financeiro.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Dados serão fornecidos se solicitados.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues. Socialização Profissional do Professor Iniciante de Educação Física: sentidos e aprendizagens constituídos na relação com os estudantes. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e91883, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.91883>

O presente artigo foi revisado por Rayana Vasconcelos da Costa. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 18/07/2023

Aprovado: 30/08/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

