

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

**A Construção da Identidade Docente: um estudo sobre histórias de vida de
professores de Educação Física a partir de retratos sociológicos**

Dilma Carmina da Silva Souza

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO /INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: um estudo sobre
histórias de vida de professores de Educação Física a partir de retratos
sociológicos**

DILMA CARMINA DA SILVA SOUZA

Sob a Orientação do Professor

Dr. José Henrique dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ
Dezembro de 2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719c Souza, Dilma Carmina da Silva , 1989-
A Construção da Identidade Docente: um estudo sobre histórias de vida de professores de Educação Física a partir de retratos sociológicos / Dilma Carmina da Silva Souza. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2024.
118 f.

Orientador: José Henrique dos Santos .
Dissertação (Mestrado) . -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

1. Identidade docente. 2. formação profissional. I. Santos , José Henrique dos , 1961-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

TERMO DE APROVAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DILMA CARMINA DA SILVA SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 20/12/2024

Membros da banca:

JOSE HENRIQUE DOS SANTOS. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

DIJNANE FERNANDA VEDOVATTO. Dra. UFSCAR (Examinadora Externa à Instituição).

MARCOS ROBERTO GODOI. Dr. UFMT (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 02/01/2025

23:45)

JOSE HENRIQUE DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO
SUPERIOR
DeptEFD (11.39.53)
Matrícula: 387329

(Assinado digitalmente em 11/06/2025

19:06)

MARCOS ROBERTO GODOI
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 836.363.311-91

(Assinado digitalmente em 12/06/2025

17:26)

DIJNANE FERNANDA VEDOVATTO
MACHADO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 173.885.988-63

Visualize o documento original
em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **1238**,
ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **23/12/2024** e o código de
verificação: **a9f1a625ba**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que além de me concederem à vida, me amaram incondicionalmente e me educaram para ser a pessoa sou. Vocês são meus exemplos e maiores incentivadores. Agradeço por sempre estarem ao meu lado.

Ao meu marido, por todo apoio, confiança e paciência ao longo destes anos de estudo. Obrigada por acreditar que esse projeto seria possível de ser realizado.

Ao meu filho, por compreender os vários momentos em que estive ausente desde que decidi ingressar em um curso de Mestrado.

A todos os mestres que contribuíram com a minha formação pessoal, acadêmica e profissional ao longo da minha vida.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e Esporte, que me acolheram com muito carinho e fizeram da jornada acadêmica momentos inesquecíveis.

Sou grata pela confiança depositada pelo meu orientador Dr. José Henrique dos Santos, cuja dedicação e palavras de incentivo foram essenciais para que este trabalho fosse concluído.

A minha amiga Bianca e Elizângela que foram de suma importância para meu ingresso no curso, e as minhas amigas Bruna e Mariana, que sempre estiveram ao meu lado durante a minha caminhada no Mestrado.

A minha prima Aline, que com todas as dificuldades, me ajudou nos cuidados com a casa e com meu filho. Obrigada pela parceria.

À Secretaria Municipal de Educação investigada, seus funcionários e todos os professores de Educação Física que dedicaram parte de seu tempo para que essa pesquisa fosse desenvolvida.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pelo ensino de excelência.

A todo corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, pelo profissionalismo e dedicação à formação dos discentes do curso.

Também agradeço a todos os meus colegas de turma pela oportunidade do convívio, pelas aprendizagens compartilhadas e pela cooperação mútua durante estes anos.

Por último, mas não menos importante, a todos os colegas de trabalho, professores e gestores, pelas palavras de incentivo e apoio desde que iniciei neste curso.

RESUMO

SOUZA, Dilma Carmina da Silva Souza. **A Construção da Identidade Docente: um estudo sobre histórias de vida de professores de Educação Física a partir de retratos sociológicos.** 2024. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

A formação do docente é um processo longo e complexo que envolve diferentes contextos, inclusive aqueles inerentes à própria história de vida desses professores. Nesse sentido, esta investigação considera que a construção da identidade profissional permeia a personalidade do professor. O objetivo foi compreender como o processo de socialização, que acontece em diferentes tempos e espaços, contribui para a construção da identidade docente dos professores de Educação Física considerados mais e menos engajados no ambiente de trabalho. Assim, entende que os universos sociais da família, da escola, das instituições esportivas, das instituições políticas, religiosas e acadêmicas, bem como o universo do trabalho, contribuem para a construção da maneira de ser, pensar e agir do docente, dentro e fora da profissão. O modelo de pesquisa empregado foi o misto sequencial, quali quantitativo. A investigação foi realizada em duas etapas, sendo a primeira quantitativa, de natureza descritiva, com a caracterização do engajamento docente, seguida da etapa qualitativa, de natureza interpretativa, que buscou interpretar a construção da identidade docente conforme retratos sociológicos de Bernard Lahire. Apresenta dois estudos de Estudo de Caso, por meio de uma abordagem narrativa sobre histórias de vida. Como estratégia para a coleta de dados, foi utilizado na primeira etapa da pesquisa o questionário fechado e, na segunda, as entrevistas de aprofundamento, norteadas por um roteiro de perguntas composto por quarenta e quatro questões. Para análise dos dados quantitativos recorreu ao software IBM SPSS *Statistics*, versão 25, e para a interpretação das narrativas de vida utilizou-se a análise de conteúdo. A partir da pesquisa quantitativa observa-se que os professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica autodeclaram ser engajados profissionalmente, com destaque para a dimensão cognitiva. Por intermédio da interpretação das narrativas docentes, entende-se que os universos sociais são fundamentais para a construção da identidade docente, influenciando a maneira como os professores agem, pensam e se comportam. Por fim, destaca-se que a compreensão desse processo é significativa para qualificar as intervenções de formação profissional que consideram a influência dos universos de sociais na conformação de ser professor.

Palavras-chave: Identidade docente; educação física; socialização; formação profissional; engajamento profissional.

ABSTRACT

SOUZA, Dilma Carmina da Silva Souza. **The Construction of Teacher Identity: a study of Physical Education teachers' life stories based on sociological portraits.** 2024. 118p. Dissertation (Master's Degree in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands) Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Teacher training is a long and complex process that involves different contexts, including those inherent in the teachers' own life history. In this sense, this research considers that the construction of professional identity permeates the teacher's personality. The aim was to understand how the socialization process, which takes place in different times and spaces, contributes to the construction of the teaching identity of Physical Education teachers considered to be more and less engaged in the workplace. Thus, it understands that the social worlds of family, school, sports institutions, political, religious and academic institutions, as well as the world of work, contribute to the construction of the teacher's way of being, thinking and acting, both inside and outside the profession. The research model used was mixed sequential, qualitative and quantitative. The research was carried out in two stages: the first was quantitative and descriptive in nature, with the characterization of teacher engagement, followed by a quantitative stage of an interpretative nature, which sought to interpret the construction of teacher identity according to Bernard Lahire's sociological portraits. It presents two case studies, using a narrative approach to life stories. In the first stage of the research, a closed questionnaire was used as the data collection strategy, and in the second stage, in-depth interviews were conducted, guided by a questionnaire made up of forty-four questions. The quantitative data was analyzed using IBM SPSS Statistics software, version 25, and content analysis was used to interpret the life narratives. The quantitative research showed that the Physical Education teachers at the Seropédica Municipal Department of Education declared themselves to be professionally engaged, with emphasis on the cognitive dimension. Through the interpretation of the teachers' narratives, it is understood that social universes are fundamental to the construction of teacher identity, influencing the way teachers act, think and behave. Finally, it should be emphasized that understanding this process is significant for qualifying professional training interventions that take into account the influence of social universes on the shaping of being a teacher.

Keywords: Teacher identity; physical education; socialization; professional training; professional engagement

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CE	Critério de Exclusão
CI	Critério de Inclusão
EF	Educação Física
ETS	<i>Engaged Teacher Scale</i>
P	Professora
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	
1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	11
1.1 O Problema.....	11
1.2 Justificativa.....	13
1.3 Objetivos.....	15
1.3.1 Objetivo geral.....	15
1.3.2 Objetivos específicos.....	15
 CAPÍTULO II.....	
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	16
2.1 A Identidade	16
2.2 Identidade Docente	17
2.3 O Docente e sua História de Vida.....	19
2.4 O Processo de Socialização.....	20
2.5 As Matrizes Socializadoras.....	22
2.5.1 A família	23
2.5.2 A escola.....	25
2.5.3 As instituições esportivas	26
2.5.4 Instituição política.....	27
2.5.5 Instituição religiosa.....	29
2.5.6 Instituição acadêmica.....	30
2.5.7 O universo do trabalho.....	31
2.6 O Engajamento Docente.....	32
 CAPÍTULO III.....	
3 MATERIAIS E MÉTODO.....	37
3.1 A Escolha da Metodologia.....	37
3.2 Modelo de Pesquisa.....	38
3.3 Descrição dos Participantes.....	40
3.3.1 Critérios de inclusão.....	40
3.3.2 Critérios de exclusão.....	40
3.4 Descrição do local.....	41

3.5 Procedimentos de Coleta de Dados.....	41
3.5.1 Instrumentos de coletas de dados referentes à etapa I da pesquisa.....	41
3.5.2 Instrumentos de coletas de dados referentes à etapa II da pesquisa.....	43
3.6 Análise dos Dados.....	44
3.7 Procedimentos Éticos da Pesquisa.....	45
 CAPÍTULO IV.....	
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	46
4.1 Caracterização demográfica dos participantes da pesquisa.....	46
4.2 O engajamento docente dos professores de EF do Município	47
4.3 As Matrizes Socializadoras que Constituem a Identidade Docente.....	49
4.3.1 A família	50
4.3.1.1 Os impactos da socialização familiar para a construção da identidade pessoal.....	50
4.3.1.2 A influência da família na escolha profissional.....	52
4.3.1.3 Casamento, filhos e carreira.....	54
4.3.2 A escola.....	58
4.3.2.1 Eu, aluno.....	58
4.3.2.2 A lembrança dos antigos professores.....	59
4.3.2.3 Os amigos dos tempos de escola.....	60
4.3.3 Os esportes.....	61
4.3.3.1 O esporte na escola e sua influência na vida pessoal e profissional do docente.....	62
4.3.3.2 A vivência do esporte, das brincadeiras e/ou da dança em diferentes tempos da vida.....	65
4.3.4 A Instituição política.....	66
4.3.4.1 A influência da política na maneira de agir e pensar do docente.....	67
4.3.4.2 A relação entre política e educação na visão do docente.....	68
4.3.5 A Instituição religiosa.....	70
4.3.5.1 A contribuição da religião na maneira de agir, pensar e se comportar do docente.....	71
4.3.5.2. A influência da religião no ambiente de trabalho.....	74
4.3.6 A Instituição acadêmica.....	76
4.3.6.1 As contribuições da formação acadêmica em educação física para a formação profissional.....	76

4.3.6.2 O estágio curricular supervisionado na formação da identidade profissional.....	80
4.3.6.3 Os impactos da formação continuada na prática docente.....	81
4.3.7 O universo do trabalho.....	82
4.3.7.1 A influência do contexto profissional na maneira de agir, pensar e se comportar do docente que impactam seu engajamento.....	84
4.3.7.2 A relação com os pares e o engajamento social com professores.....	86
4.3.7.3 A relação professor-aluno e o engajamento social com alunos.....	88
4.3.7.4 A relação professor - gestor - agentes escolares e os impactos no engajamento docente.....	89
4.4 A identidade docente de duas professores de EF em níveis de engajamento distintos.....	91

CAPÍTULO V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
-------------------------------	----

6 REFERÊNCIAS.....	103
---------------------------	-----

ANEXOS.....

I- <i>Engaged Teachers Scale</i>	108
II- Formulário da Pesquisa.....	109

APÊNDICE.....

A- Matriz teórica para o Roteiro de Entrevista.....	115
B- Roteiro de Entrevista.....	117

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

1.1 O Problema

Ninguém nasce ou é marcado para ser educador. O educador se forma permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991). Essa é uma constatação importante que nos faz pensar que se tornar professor é um processo longo e complexo, no sentido que envolve diferentes contextos, inclusive aqueles inerentes a própria história de vida desses indivíduos.

Assim como Freire disse, fui me tornando professora ao longo da minha trajetória de vida. Desde cedo expressei minha vontade em ser professora, e quando fui para o Ensino Médio decidi ingressar no Curso Normal. Na graduação, optei por seguir no magistério e fui cursar educação física (EF) na Universidade Castelo Branco. Atualmente, atuo como docente na Secretaria Municipal de Educação de Seropédica (SMES) e na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

No ano de dois mil e vinte tive a possibilidade de ingressar em uma Pós-graduação no Curso de Supervisão de Estágio Curricular em Educação Física, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Ao longo da formação fui tendo a oportunidade de me aprofundar nos estudos sobre estágio e formação docente. Foi nesse período que li, pela primeira vez, autores que se debruçavam sobre os estudos de identidade docente. Termo que nunca havia ouvido falar a respeito, seja durante minha formação acadêmica ou no curso de pós-graduação em EF escolar, que havia cursado anos atrás.

A partir das leituras dos textos ao longo da formação continuada comecei a me interessar pelos estudos que versam sobre a construção da identidade dos professores de EF. Nesse contexto, surge a intenção de pesquisar sobre o tema, visto que considero de suma importância para compreender a prática profissional dos professores de EF e de grande relevância para a formação docente.

Para Nóvoa (2009b), a profissão docente é permeada pela pessoalidade do professor. O autor defende a ideia de que o professor é a pessoa e parte importante da pessoa é o professor. Sendo assim, segundo ele, torna-se impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, visto que os professores ensinam aquilo que são e que, naquilo que são, se encontra muito daquilo que ensinam. Portanto, este estudo considera primordial que os professores desenvolvam um trabalho de autorreflexão e de autoanálise de sua prática e se preparem para o conhecimento

sobre si próprios, intermediado pelo estudo de sua história de vida. Esse processo reflexivo favorece repensar a própria prática, contribuindo para o desenvolvimento profissional.

Esses espaços destinados a compreensão da história de vida dos docentes são identificados nos estudos que advogam em favor de promover momentos que permitam ao docente a construção de narrativas sobre suas próprias histórias, criando possibilidades de refletir sobre diferentes contextos sociais que se inserem (Josso, 2007; Nóvoa, 2019). Os autores destacam que o conhecimento desses contextos é essencial para a aquisição de uma maior consciência sobre o trabalho docente e, por consequência, a identificação da sua identidade docente.

Ao discursar sobre a importância de conhecer a história de vida dos professores ratifica-se a ideia que este profissional deve “[...]assumir-se como ser social e histórico[...]” (Freire, 1996, p.41). Pois, todas as suas vivências ao longo de sua vida contribuirão para a formação do seu eu docente. Observa-se que, a identidade é um produto de diversas socializações e um processo dinâmico e complexo que está em constante construção (Dubar, 2005). Nesse sentido, é possível dizer que os professores se formam ao longo do tempo, se moldando e remoldando a partir dos diferentes tempos e espaços de socialização, por meio da sua interação com os outros, com o meio e consigo mesmo.

Considerando os aspectos sociais que contribuem para a constituição do ser professor, essa pesquisa investigará a identidade docente por meio da perspectiva sociológica de Bernard Lahire (2004), que considera os processos de socialização a que os indivíduos singulares foram submetidos. Com base nos estudos no autor, pensamos que seja possível reconstruir as disposições que os docentes foram incorporando ao longo do tempo e que os fazem agir, pensar e se comportar de determinada maneira. Para o autor, estudar a identidade individual pressupõe entender o contexto social em que esse indivíduo está inserido. Portanto, é preciso analisar os diferentes contextos sociais que os docentes participam ou participaram ao longo da vida.

Cabe ressaltar que as instituições acadêmicas, as instituições de formação continuada, bem como as instituições de ensino onde ocorrem a prática docente, contribuirão significativamente para a construção da identidade profissional dos professores de EF, visto que a docência não se dá isoladamente, mas se desenvolve de maneira coletiva. Portanto, é preciso “[...] refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado.” (Nóvoa, 2019, p.6). A esse respeito é razoável acrescentar que a identidade docente é permeada pela identidade pessoal. Desta maneira, para entender quem é o docente é preciso conhecer o indivíduo e sua história. Sendo assim, questiona-se: Como a socialização

em distintos universos de interação social contribui para a construção da identidade docente dos professores de EF?

Para responder a esse questionamento, salienta-se a importância de refletir sobre a própria história, na tentativa de identificar ocorrências durante a trajetória de vida do docente que contribuíram e continuam a contribuir para que se torne o(a) professor(a) que é. Esse processo de reflexão sobre a própria história de vida possibilita compreender os motivos pelo qual o(a) professor(a) se comporta de uma maneira mais ou menos engajada na profissão. A esse assunto vale acrescentar que sua maneira de agir, pensar e se comportar são fruto da construção histórico-social de cada docente, que foram sendo incorporadas ao longo do tempo, e que passaram a constituir seu eu docente.

Ainda se tratando da vivência dos docentes nesses diferentes espaços de socialização, observa-se que a participação nesses ambientes corrobora para a formação das disposições sociais desses profissionais, que passam a constituir seu passado incorporado (Lahire, 2004). Segundo o autor, essas disposições são responsáveis pela maneira de ver, sentir e agir dos atores sociais, que podem ser compreendidos através da observação de seus comportamentos e atitudes, se ajustando com flexibilidade as diferentes situações encontradas. Logo, o estudo dos universos socializadores são uma possibilidade para desenvolver uma investigação acerca da identidade docente dos professores de EF, pois possibilitam compreender como os contextos sociais influenciam a constituição do ser professor.

1.2 Justificativa

Baseada na concepção de Lahire (2004) a respeito da identidade, esta investigação parte da premissa que é necessário conhecer os diversos universos socializadores presentes na trajetória de vida do docente. Entende-se que a família, a escola, as instituições esportivas, entre outras instituições, estão dentre os universos socializadores que contribuem para a construção da maneira de ser, pensar e agir do docente, dentro e fora da profissão. Além da contribuição dessas instituições para a formação da identidade deste indivíduo, também é preciso considerar nos estudos sobre identidade docente, a interação do professor nos espaços de formação, sua participação nos ambientes reais de ensino, bem como sua relação com os pares, visto que esses fatores estão diretamente relacionados à construção de sua identidade profissional. Ou seja, tanto os fatores pessoais quanto os fatores profissionais contribuirão para o processo da formação e do engajamento docente.

Por se tratar de um campo de pesquisa que valoriza as vivências do sujeito, possibilita ao docente contar sua história com liberdade de detalhes, explicando sobre suas motivações e anseios a respeito de sua profissão. Esse tipo de estudo torna-se relevante quando se pretende conhecer como o professor de EF constrói a sua identidade docente, pois, mais importante que revelar as razões pela sua escolha profissional, conhecer a sua história possibilita conhecer de onde provém muitos de seus saberes.

Apesar do estudo dessas narrativas de vida, aparentemente, tratarem de uma investigação individual, este sujeito está imerso em um meio coletivo e, como disse Lahire (2004, p.8), “[...] nada é mais social, mais compartilhado por todos, do que os “problemas” ditos “pessoais” [...]”, e “embora cada história de vida traga em suas narrativas um olhar individual, a vida humana é repleta de outras conexões e carregada de diversas informações sobre a sociedade em que o sujeito está inserido.” (Ferrazza and Antonello, 2017, p.23). Ou seja, ao olhar e ouvir o sujeito é possível entender o mundo social, ou pelo menos, identificar na individualidade particularidades que se manifestam no coletivo, possibilitando conhecer as similaridades e divergências entre os indivíduos que optam pela docência e a maneira como se engajam no ambiente de trabalho.

A importância de realizar esta pesquisa está em contribuir para a reflexão sobre o como e o porquê os professores de EF escolhem e atuam na profissão, possibilitando conhecer de que maneira vão construindo a sua identidade, bem como compreender como as suas interações sociais influenciam na prática docente. Espera-se, também, que permita compreender e/ou dimensionar as características constitutivas profissionais identificadas com professores mais ou menos engajados¹ na profissão. A compreensão da trajetória e do processo de construção da identidade docente é significativa para qualificar as intervenções de formação profissional levando em conta a influência dos distintos espaços sociais na conformação de ser professor.

A opção pela escolha do engajamento docente como critério distintivo dos professores, visando a investigação da construção da identidade docente na perspectiva dos retratos sociológicos, vai além da caracterização de engajamento associado às dimensões da competência profissional (BRASIL, 2020). O engajamento profissional tem caráter físico, cognitivo e emocional o qual baseia a associação entre a estreita relação com o ambiente e indivíduos e o bem-estar e senso de pertencimento no trabalho (Martins; Mendonça, 2019).

¹ Com base nos estudos de Klassen *et al.*, (2012), este estudo interpreta o professor engajado como um profissional que se dedica e se preocupa com seu trabalho.

Estes aspectos têm o potencial de alinhamento, gerando estados relativamente positivos relacionados às interações com os agentes da comunidade escolar, à qualidade da ação educativa e à profissionalidade² docente, que segundo Marquesin (2013), está articulada com o envolvimento dos docentes com os conhecimentos e as habilidades para seu exercício profissional e, também, com seu processo de profissionalização. Portanto, se contemplam aspectos imanentes ao ambiente de atuação profissional que invariavelmente constituem elementos indutores da identidade docente.

1.2.1 Objetivo geral

Compreender como o processo de socialização que acontece em diferentes tempos e espaços contribui para a construção da identidade docente dos professores de EF considerados mais e menos engajados no ambiente de trabalho.

1.2.2 Objetivos Específicos

1.2.2.1 Investigar como as matrizes socializadoras: a família, a escola, o esporte, as instituições política, religiosa e acadêmica, e o universo do trabalho, influenciam a maneira de ser, pensar e agir dos docentes mais e menos engajados em relação à sua prática profissional.

1.2.2.2 Narrar os fatos marcantes ocorridos durante trajetória de história de vida dos professores de EF mais e menos engajados, que contribuíram para a sua escolha profissional e que orientam sua prática docente.

² Conjunto dos conhecimentos, dos saberes, das capacidades e das competências que caracterizam a profissão Wittorski (2014).

CAPÍTULO II

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 A Identidade

Ao identificar um indivíduo pelo nome que atende, pelo sexo que se apresenta, pela classe social a que pertence, pelo grupo étnico que faz parte, ou pela profissão que desempenha é possível caracterizar alguns traços da sua identidade. No entanto, apenas a definição das marcas identitárias do nome, do gênero, da classe social, da etnia e da profissão não são suficientes para compreender os processos que contribuem para que os indivíduos se tornem quem são. Para isso, é preciso investigar todos os aspectos da sua socialização.

Para Le Breton (2018) o sentimento de identidade é um lugar que está sempre em movimento. Uma herança passada no interior de uma configuração social, que mistura identificação e experimentação sob a égide de uma história singular. Um lugar de reflexão e reflexividade.

[...] o sentimento de identidade é o reservatório do sentido que rege a relação com o mundo do indivíduo. Relativamente estável, mas aberto ao mundo, o sentimento de si se modula segundo os grupos dos quais participa. Não é um organismo ou uma entidade moral, mas uma modalidade da consciência que orienta os fatos e gestos ou os pensamentos e que não cessa de se redefinir segundo os contextos. [...] (*Ibidem*, 2018, p. 77)

Ou seja, a identidade se estabelece através da relação com o mundo. Ela é vulnerável e ameaçada pelo olhar dos outros e pelos acontecimentos da história pessoal. Não está protegida por um muro, mas é modulável e se trama no inacabado. (Le Breton, 2018). Desta maneira, é plausível dizer que a identidade é construída e reconstruída nas interações entre o ator e o meio.

Para Berger e Luckmann (2004, p.230) a “identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade”. Segundo os autores, ela “é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais.” (*Ibidem*, p.228), pois constitui um processo dinâmico da construção social do ator.

A ideia de inacabamento do sujeito também é observada no pensamento de Dubar (2005), quando diz que a identidade não é dada por completo ao ser humano durante seu nascimento, mas fruto de diversas socializações que os atores sociais vão construindo e reconstruindo ao longo da vida. De acordo com o autor, os processos de constituição identitários envolvem processos individuais e grupais, pois, dependem do juízo dos outros e das próprias orientações e definições. Nesse sentido, a identidade é compreendida como processo

simultaneamente biográfico e relacional, à medida que os atores se identificam uns com os outros e constroem simultaneamente uma imagem de si.

Entende-se que para compreender a identidade seria necessário considerar aspectos relativos aos sujeitos e a seus grupos sociais de pertencimento, visto que é moldada pelos processos de socialização, intermediados pelas tensões entre a identidade biográfica (para si) e relacional (para o outro) (Dubar, 2005). Cabe observar que essas tensões envolvem atos de pertencimento, referente à maneira como eu me identifico, e atos de atribuição, relativos à maneira como os outros me identificam. Logo, envolve a relação entre o sujeito e a sociedade.

Como abordado, a identidade é construída e reconstruída por meio das interações sociais que os atores participam. Ela apresenta traços de similaridades e particulares, que aproximam e/ou distanciam os indivíduos do grupo. É possível ser observada na maneira de agir, pensar e se comportar dos indivíduos, representando os traços singulares e coletivos dos atores sociais, que foram se moldando ao longo do tempo.

Para Lahire (2004) a maneira como cada indivíduo age, pensa e se comporta são disposições que têm origem em um passado que foi incorporado pelo ator social no percurso de suas sucessivas socializações. O autor aponta que o conhecimento das singularidades e dos contextos sociais de cada sujeito tem o objetivo de reconstruir as disposições que eles construíram, e que contribui para determinada maneira de ser. Portanto, advoga em favor de conhecer um pouco mais precisamente sobre os processos de socialização ao qual foram submetidos os indivíduos singulares ou membros do grupo. No entanto, achamos necessário ratificar que para estudar as concepções de identidade em uma escala individual, proposta por Lahire (2004), é preciso considerar o universo social desse indivíduo.

Diante da complexidade que envolve entender como cada ator social foi construindo sua identidade, parte-se da premissa que é necessário conhecer as suas subjetividades. Esta teoria também se aplica na investigação da construção da identidade docente, pois parte da sua identidade profissional se constrói em contextos pessoais de socialização. Portanto, os contextos sociais em destaque nesse estudo estão relacionados aos elementos que contribuem para a construção de uma identidade profissional.

2.2 Identidade Docente

A identidade docente pode ser interpretada como um processo de construção social que se desenvolve em diferentes tempos e espaços (Benites, 2012; Vedovatto Iza e Col, 2014; Pires, 2016; Nóvoa, 2019;). Não está acabada, pois pode ser construída, desconstruída e reconstruída

no decorrer do percurso, dependendo do contexto socializador que o indivíduo estiver inserido. Ou seja, se constrói ao longo da vida, por meio da socialização do docente em distintos universos sociais. Sendo compreendida, aqui, pela sua dimensão sociológica, à medida que se manifesta em diferentes contextos como a família, escola, ou espaços profissionais. (Muniz e Henrique, 2021) e se desenvolve “[...] no percurso de vida dos indivíduos, pelo momento da escola e pela contextualização social do docente.” (Pires, 2016, p.74).

De acordo com essa perspectiva, a identidade docente é investigada por meio dos estudos que analisam o universo do trabalho e da vida pessoal como um espaço de formação da identidade profissional docente. Ou seja, espaços de socialização distintos que contribuem para a sua formação.

Destacamos que a identidade docente está intimamente associada a maneira que o professor se reconhece enquanto profissional, e a forma como orienta a sua prática. Para Pimenta (1999) a identidade profissional docente é construída a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados sociais e suas tradições. Constrói-se no confronto entre as teorias e práticas, e pelo significado que cada professor confere a sua atividade docente. Depende dos valores desse professor, o modo que ele se situa no mundo, sua história de vida, seus saberes, suas angústias e anseios, e, por fim, no sentido de que está presente em sua vida o ser professor. Portanto, “[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.” (Nóvoa, 2014, p.16).

Considerando todos os aspectos abordados acerca da identidade docente, é razoável dizer que está relacionada a profissionalidade do professor, pois, como explica Marquesin (2013), ela compreende a vida do docente, mesmo antes e durante sua formação inicial, além de toda sua atuação profissional. Ou seja, ela é construída no percurso da trajetória de vida pessoal e profissional do docente e constitui parte de sua identidade.

A esta discussão vale acrescentar que a sua profissionalidade é construída no interior da sua personalidade, portanto é impossível separar o professor da pessoa e a pessoa do professor (Nóvoa, 2019). Partindo desta afirmativa, destaca-se a relevância de considerar que parte dos conhecimentos e das práticas docentes são provenientes das suas experiências pessoais.

Sendo assim, esta pesquisa acredita ser importante refletir sobre a trajetória de vida pessoal dos docentes como um espaço de formação que precisa ser considerado. Pois, os conhecimentos provenientes das experiências pessoais dos docentes constituem parte de seus saberes profissionais. De acordo com Nóvoa (1992) e Tardif (2000, 2013), esses saberes

profissionais são advindos de diferentes fontes, incluindo própria história de vida do professor. Em vista disso, o conhecimento sobre seu percurso de vida e suas experiências pessoais e profissionais mostram-se indispensáveis para entender como suas vivências afetam sua identidade profissional.

Ao respeitar o objeto deste estudo, que trata especificamente da identidade docente dos professores de EF, é considerável que se destaque os fatores que se encontram na literatura acerca da construção da identidade desses profissionais.

Os estudos de Cardoso *et al.* (2016) evidenciam dentro deste processo a importância das experiências prévias na escolha da profissão. A autora destaca que as experiências desportivas, o gosto pela prática desportiva e a influência de professores e/ou treinadores, são fatores determinantes para a escolha da profissão, mesmo quando desaconselhados por familiares ou incentivados a outras escolhas.

É notório que a trajetória de vida familiar e escolar são fatores que corroboram para a construção do ser professor. Porém, é preciso considerar os estudos de (Pires, 2016; Freitas *et al.* 2017) que conferem um destaque especial ao período do Estágio Curricular Supervisionado para a construção da identidade docente. Os autores estão de acordo que é durante esse momento da formação acadêmica que a identidade pessoal passa a ganhar um caráter profissional. Isso acontece através das vivências em situações reais de ensino, durante a inserção no ambiente escolar enquanto estagiário, e na relação com seus pares. Enfim, a identidade se modela na aproximação da prática docente, onde a identidade pessoal passa a ceder espaço, de forma mais efetiva, para a construção de uma identidade profissional.

2.3 O Docente e sua História de Vida

Como visto, este estudo investiga a identidade docente pela perspectiva sociológica, considerando todas as relações sociais do sujeito como contribuintes para a construção da sua identidade profissional. Portanto, ao considerar este fato, entende-se que só é possível desvendar como ela se constrói quando compreendemos a história de vida desses atores sociais.

Observa-se que os professores são indivíduos que carregam as marcas dos contextos sociais que estão imersos para a sua prática profissional (Tarif, 2000). São profissionais que possuem diversas culturas que contribuem para a formação de seus pensamentos e ações, e uma história que corrobora para muitos dos seus saberes. Essa história “[...] passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia tempos de formação contínua.” (Dominice, 1988, p. 140). Desta maneira, torna-se relevante

promover estudos que consideram a trajetória de vida dos professores para entender que é o docente.

Diante desse cenário, a história de vida é uma forma de considerar a educação, que é composta de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida, presente na vida um espaço de formação (Dominice, 1988). Sendo assim, entende-se que durante a trajetória de vida desses profissionais também ocorrem processos de formação que contribuem para a construção do ser professor.

Através do processo narrativo sobre as histórias de vida desses professores é possível revelar como as experiências de vida contribuem para a formação desse profissional. Nesse sentido, Nóvoa e Finger (1988) explicam que existem dentro do processo de formação as dimensões relacionais, constando dentre elas aspectos relacionados à família, à escola e à vida profissional. Segundo os autores, a formação é acompanhada pelo próprio percurso de socialização desse sujeito, e esses apontamentos servem de aporte para compreender a impossibilidade de discutir sobre a construção da identidade docente que não seja sob a ótica da socialização, na qual considera todas as vivências desse indivíduo como contribuintes para a sua formação, enquanto pessoa e docente. Suas histórias, construídas a partir da família, da escola, dos antigos professores e dos colegas também constituem o processo de se tornar professor.

Cabe ressaltar que, ao discutir sobre o docente e sua história de vida, pretende-se construir com conhecimento científico reflexivo que permita compreender sobre os diversos elementos constituintes da identidade docente que orientam a prática profissional dos professores de EF, neste estudo, considerados engajados e desengajados. Entretanto, para entender as decisões realizadas no presente, mas que podem ser modificadas no futuro, só é possível quando conhecemos o passado incorporado desses profissionais. Por isso, Antunes *et al.* (2013) e Antunes (2001) concordam quando dizem que ao criar processos de reflexão o ser humano é capaz de repensar e modificar suas ações, o que possibilita novas maneiras de ensinar. Afinal, ser professor é assumir que vivemos um eterno processo de ressignificação da prática docente.

Assumindo que a identidade docente não é um processo findado, mas que é construída através das interações socioculturais que ocorrem ao longo da trajetória de vida dos professores, torna-se relevante compreender, primeiramente, como acontece o processo de socialização deste profissional.

2.4 O Processo de Socialização

Conforme afirmou Freire (1996, p.40) “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte.” Assim como não nascemos professores, mas vamos nos tornando por meio da interação social. Logo, nossa personalidade e profissionalidade se fazem na interação com o meio e com o outro.

Na perspectiva sociológica, essa interação entre os indivíduos e o meio é denominada socialização, definida como “o movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela “parte” dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela.” (Lahire, p.139, 2015). Essa visão permite elaborar o pensamento que ela acontece em diferentes contextos e em tempos distintos, moldando os atores sociais.

De acordo com Berger e Luckmann (p.173, 2004) “o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade.” Esse processo acontece por meio da interiorização, na qual o indivíduo compreende seus semelhantes, e através da apreensão do mundo onde a realidade social é dotada de sentido. Inicia-se, assim, a partilha entre o eu e o outro, e uma identificação mútua entre nós. Ou seja, o indivíduo torna-se parte da sociedade.

Para melhor compreender o processo de socialização é possível organizá-lo em duas etapas. A primeira, definida por Berger e Luckmann (2004), como socialização primária que acontece na infância, e em virtude desta o indivíduo torna-se membro da sociedade consolidando seu primeiro mundo; A segunda, definida como socialização secundária, que consiste em qualquer processo subsequente de introdução de um indivíduo, já socializado, em novas instituições da sociedade.

A respeito da divisão entre os períodos de socialização, Lahire (2002; 2015) considera o período de socialização primária, essencialmente familiar, enquanto todos os outros processos subsequentes, são secundários. Entretanto, esses diferentes momentos da socialização que os indivíduos vivenciam não são equivalentes. A família, responsável por uma maior “dependência socioafetiva” (Lahire, 2015, p.32), cabe os conhecimentos peculiares àquela esfera social. É por meio dela que o indivíduo se insere no mundo social. No entanto, esse processo de socialização não é homogêneo, pois, mesmo a família sendo interpretada enquanto uma instituição, seus membros e a posição que cada indivíduo dentro dela desempenha gera interações socioculturais diferentes.

Observa-se que a família não é capaz de sozinha transmitir todo conhecimento comum à sociedade, pois, cada universo social é responsável por um determinado tipo de conhecimento

específico. Outro fator que importa esclarecer com relação a socialização primária é a participação da criança em outros universos, como por exemplo a ida para a creche nos primeiros anos de vida. Ou, quando se considera a presença de atores estranhos no universo familiar, como o caso de crianças que convivem com babás que podem apresentar diferentes realidades sociais, por exemplo. Nestes casos, o indivíduo vive “simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados” (Lahire, 2002, p.33). Quanto a socialização secundária, são considerados todos os outros universos sociais esse indivíduo participa.

Evidencia-se que a maneira como cada professor ministra a sua aula, como escolhe determinadas atividades, como se comporta diante de determinadas situações, cada uma dessas decisões é proveniente dos diferentes processos de socialização, e ao traçar um paralelo entre a socialização e a formação da identidade docente, é possível identificar as marcas que tais interações deixam nesse indivíduo. Desta maneira, ao pesquisar a construção da identidade docente julgamos relevante aprofundar os estudos que consideram as socializações como fatores que interferem e contribuem para a formação do eu docente.

2.5 As Matrizes Socializadoras

Visto como os processos de socialização podem ser organizados, questiona-se quais elementos devem ser considerados ao realizar um estudo sobre a construção da identidade docente. Assim, os estudos desenvolvidos por Lahire (2004) surgem como uma possibilidade para elencar as “matrizes socializadoras” que permitem compreender o como e o porquê ocorrem as escolhas pela docência, bem como possibilita ao pesquisador compreender todos os aspectos que envolvem essa escolha.

O termo matrizes socializadora aparece nos estudos de Lahire (2004), compondo parte da sua grade de entrevista dos retratos sociológicos. Sua pesquisa teve como objetivo discutir sobre as disposições dos atores sociais por meio de suas socializações. A escolha por utilizar esse autor como referencial teórico justifica-se na característica peculiar de seus estudos, pois, diferente dos demais, o autor considera que esses aspectos devem ser explorados de maneira profunda, buscando conhecer os detalhes desse processo. Baseado neste estudo, é possível investigar sobre a identidade docente para além de uma perspectiva descritiva de quais os fatores que corroboram para sua construção, mas conhecer a riqueza desses detalhes.

Através da investigação sobre o passado incorporado dos docentes é possível entender de onde provém as decisões pessoais e aquelas tomadas durante a prática docente. Afinal, uma

disposição (sua maneira de pensar, agir e se comportar) é formada a partir das interações sociais vividas pelos indivíduos em algum tempo dentro dos universos sociais.

Além da possibilidade de desenvolver um estudo mais profundo acerca do tema identidade, essa abordagem alinha-se à esta pesquisa ao considerar como parte marcante do processo de socialização aspectos como a família, a escola, o universo do trabalho, as instituições culturais, esportivas, religiosas e políticas, nas quais esse sujeito participa. Pois, como já foi exposto, todas as interações sociais vivenciadas pelo professor irão contribuir para a formação do seu eu docente.

Considerando as matrizes socializadoras, utilizadas nos estudos desenvolvidos por Lahire (2004), e nos objetivos propostos por esse estudo, optou-se em realizar alguns apontamentos sobre o que a literatura aborda a respeito de sete matrizes socializadoras que têm grande relevância para compreender como ocorre o processo de construção da identidade dos professores de EF. No entanto, é preciso salientar que essas matrizes se relacionam entre si e não podem ser compreendidas de maneira isolada uma da outra.

A organização em tópicos das matrizes socializadoras, elencadas para serem discutidas, foi apenas uma opção didática para facilitar a compreensão dos diferentes universos de socialização que fazem parte do processo de construção da identidade docente e, por isso, aparecerem organizadas nos tópicos subsequentes.

2.5.1 A família

No entendimento de Lahire (2011), família é uma “constelação de pessoas que realmente formam uma família e estão em interação frequente com as crianças”, constituindo a primeira instância de socialização. Através dela o indivíduo descobre o mundo social e encontra o seu lugar. Devido sua importância na formação das disposições mentais e comportamentais da criança, optou-se por discuti-la enquanto a primeira matriz socializadora de relevância para o estudo da construção da identidade docente.

Apesar de ser considerada uma matriz socializadora primária, a ligação do indivíduo com a família não se limita à infância ou se finda na vida adulta. Essa relação perpetua durante toda a vida, e influenciará, também, na vida profissional. E este fato pode ser identificado nos estudos de Josso (1988), onde a família ganha um papel de destaque no processo de “autonomização/conformização”, descrito pela autora. A autonomização diz respeito a busca para alcançar autonomia, respeitando os próprios desejos, enquanto a conformização refere-se a conformar-se e procurar atender as expectativas da família. Neste processo, o sujeito precisa

decidir se aceitará e acolherá, com conformidade as expectativas da família, ou buscará respeitar e seguir as próprias escolhas alcançando sua autonomia. Essa dialética precisa ser considerada quando busca-se compreender como se constroi o eu docente, pois apresenta relação direta com a escolha profissional.

A influência da família na vida profissional do indivíduo não se limita apenas a escolha da profissão, mas irá permear toda a sua vida. Além da relação com os pais, irmãos e outros membros da família, o casamento e vinda dos filhos, citados nos estudos de Josso (1988) são fatores que contribuem decisivamente na carreira profissional.

Neste mesmo sentido, para Dominice (1988) as relações familiares com os pais, irmãos e avós, principalmente, serão decisivas nas tomadas de decisões relativos ao curso escolar ou escolha profissional, visto que “aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda” (*Ibidem*, 1988, p.81) e neste tópico é evidente o papel da família, presente nas memórias vivas desses sujeitos.

Pode parecer redundante dizer que essa matriz socializadora é fundamental para compreender sobre a formação pessoal do indivíduo, visto que diversos estudos investigam sobre esse universo social e sua contribuição para a construção da identidade. No entanto, poucos são as produções que visam compreender a riqueza de detalhes presentes nesse universo. Por isso, apesar de parecer óbvia a sua influência da família durante esse processo, ainda é pouco explorado sobre os detalhes dessa influência, e, são esses detalhes, que esta pesquisa visa investigar.

É nesse sentido que Lahire (2004) propõe que se conheça como cada um dos familiares influencia nessa socialização. Explica que é importante saber como cada membro desse grupo se relaciona com o indivíduo para conhecer os detalhes dessas interações sociais familiares. De acordo com o autor, é imprescindível que o pesquisador se concentre em compreender o significado que cada membro da família tem para esse indivíduo, por isso sugere que se substitua perguntas referente aos pais, por exemplo, por pai e mãe, visto que cada um dos parentes pode contribuir diferentemente na formação desse sujeito. A partir desse pensamento, retoma-se a importância de conhecer os detalhes da história de vida desses professores.

Ao discutir sobre a escolha de muitos profissionais pela docência, observa-se que muitos professores se espelham em seus parentes e optam por seguir os mesmos passos, tornando-se docentes pela influência de seus familiares. Além de influenciar a escolha do profissional, a família provoca marcas nesse indivíduo que serão carregadas por ele durante toda a sua vida.

Essas marcas, que estão impregnadas em sua memória, constituem seu modo de pensar, agir e se comportar, e, portanto, também irão influenciar na sua profissionalidade.

2.5.2 A escola

A escola é provavelmente a primeira instituição social secundária que o indivíduo passa a fazer parte. É nesse espaço que ele irá participar durante um longo período da sua vida, e que deixará muitas lembranças. Por essa razão tem um papel determinante na construção social de qualquer indivíduo, pois, independentemente de como as relações sociais acontecem nesse espaço, elas farão parte da sua história.

As instituições escolares têm um papel de destaque na construção da identidade docente, já que professores “são imersos no seu ambiente de trabalho antes mesmo de serem trabalhadores” (Tardif, 2000). Desta maneira, é possível compreender que as marcas deixadas pela escola, também constituem o eu docente. Observa-se que os saberes provenientes de quando aluno não desaparecem, mas acrescentam-se aos novos saberes aprendidos durante a formação acadêmica, ganhando novos significados.

As experiências vivenciadas durante o período escolar deixam lembranças significativas. Nessa perspectiva é que muitos professores se assemelham aos seus antigos professores na maneira de ensinar, ou criam modelos de como não ensinar. Assim como determinadas atividades vivenciadas durante o período escolar podem ser replicadas na prática profissional, da mesma maneira que uma experiência desagradável pode se tornar um modelo a não ser reproduzido durante a prática docente.

[...] o nosso imaginário de professor pode ser construído baseado nos professores que tivemos na nossa vida escolar, dentre outras maneiras. Por isso, torna-se importante resgatarmos nossos tempos de infância e adolescência, nossas primeiras vivências escolares, procurando ver as “marcas” que trazemos desses tempos-espacos e o quanto essas incorporam o nosso “modo de ser” e “dever-ser” de educadores. Esses são momentos de muita profundidade, intimidade e reflexão que, por vezes, nos desestabilizaram, pois nos confrontamos com os diferentes processos de constituição das nossas identidades pessoais e profissionais, mas que nem sempre assumimos ou queremos assumir. (Kronbauer *et al.*, 2011)

Compreender as relações sociais estabelecidas durante o período escolar torna-se de fundamental relevância para entender a construção da identidade docente dos professores de EF, devido à variedade de vivências sociais que ela proporciona. Cada interação social estabelecida dentro da escola contribui para a formação de memórias que se perpetuam ao longo da vida e que podem ser retomados durante a prática docente. As lembranças de atividades

desenvolvidas, as lembranças de professores que marcaram, a lembrança do funcionamento da escola, todas essas lembranças constituem o eu docente.

Dentro deste tópico destacamos que não basta revisitar as lembranças oriundas desse período, é preciso ir além e buscar identificar como foram as relações sociais estabelecidas nesse espaço, relações com os professores, amigos, amores, direção, participação em grêmios, festas, eventos esportivos, etc. Afinal, enquanto seres sociais, cada uma dessas relações gera diferentes interações socioafetivas, consequentemente contribuem de maneira diferente na história de vida do professor. Por isso, retomando Larihe (2004) é importante compreender como cada uma dessas pessoas impacta na vida desse sujeito.

2.5.3 As instituições esportivas

Os esportes são citados nos estudos sociológicos de Lahire (2004) e aparecem descritos como instituições esportivas. Dentre outras instituições que o autor faz menção, investigar a relação com o esporte é um fator extremamente relevante para este estudo, pois a relação do indivíduo com o esporte pode ter sido um fator decisivo para a escolha profissional de muitos professores de EF.

Essa matriz socializadora será investigada sob a perspectiva do universo esportivo. Seja na escola, enquanto atividade de lazer, ou na condição de atleta. Entretanto, acreditamos ser imprescindível saber para além dessa participação do indivíduo nesses espaços, mas compreender de que maneira a participação esportiva impacta nesse indivíduo. Sendo assim, novamente é preciso enfatizar a ideia de conhecer os detalhes dessas interações, bem como compreender as relações estabelecidas com as pessoas que fizeram parte desse período da história de vida dos entrevistados.

O esporte, com seus programas de treinamento mais ou menos sistemático e duradouro, seus períodos de prova, seus resultados e suas sanções positivas ou negativas é, primeiramente e acima de tudo, uma experiência socializadora que trabalha os indivíduos que investem nela, que modela seus corpos, mas também sua relação com o esforço e o sofrimento, sua moral, sua relação com o poder, sua relação com o coletivo, seu espírito de solidariedade na competição ou de competição na solidariedade, etc. As práticas esportivas constituem, portanto, um laboratório formidável em que os laços entre formas de relação de aprendizagem, tipos de disposição, saberes e *savoir-faire* e formas de exercício do poder ou da autoridade podem ser apreendidos. (Lahire, p.12, 2010)

Neste sentido, as instituições esportivas contribuem para diferentes aspectos socioafetivos dos participantes e devem ser interpretados de maneira ampla, onde todos os aspectos dessa socialização devem ser considerados.

O gosto pela atividade física, pela prática esportiva, o envolvimento com a dança e a afinidade com as diferentes formas de manifestação corporal, podem sim, ser um fator determinante e que precisa ser discutidos quando busca-se conhecer como ocorre o processo de construção da identidade docente dos professores de EF, pois, assim dito, as lembranças das experiências vividas na escola, seja enquanto alunos ou atletas, quer positivas ou negativas, são revisitadas durante a prática profissional. As experiências positivas passam a servir de referência e de inspiração, enquanto as experiências negativas, servem de motivação para que tentem ser melhores profissionais. (Cardoso *et al.*, 2016)

É preciso pensar que o perfil do profissional de EF foi construído ao longo de sua história e que a sua relação com o universo esportivo e as diferentes formas de manifestações corporais irão influenciar de maneira decisiva na sua prática pedagógica. No entanto, talvez esse professor não tenha se dado conta de como e por que age desta ou daquela maneira, daí a importância de promover momentos de reflexão sobre a sua prática e permitir momentos que revisitem o passado para entender quem é esse docente.

Cabe ressaltar, especialmente neste tópico, a influência do universo cultural nos gostos esportivos desse indivíduo. Observa-se que a cultura também é considerada uma instituição social, que permeia todos os outros tópicos descritos aqui, porém jugou-se mais didático destacá-la dentro deste universo social, por acreditar que ao discutir sobre a cultura juntamente com as instituições esportivas, facilitaria a compreensão de que ela contribui para as mais diversas formas de práticas corporais, se manifestando em forma de cultura corporal.

Por fim, é fundamental que o leitor compreenda que existe uma relação entre todos esses universos sociais, e por isso compreendê-los de maneira separada não é uma possibilidade. Essa assertiva pode ser constatada ao observar a influência da família no gosto de uma determinada modalidade esportiva, ou a influência da escola na cultura desse indivíduo. Por isso, é primordial compreender que esses universos não estão dissociados, apesar de terem suas particularidades.

2.5.4 Instituição política

Apesar deste estudo não pretender discutir sobre as escolhas partidárias de cada professor ou discutir a situação da política educacional, é impossível desconsiderar esse universo social para a formação do pensamento docente. De acordo com Lahire (2004) as identidades coletivas mais duradouras são as referentes ao contextos político e ideológicos de

existência. Nesse sentido, constitui um universo de extrema importância para os estudos sobre identidade docente.

Este estudo parte da premissa que toda pessoa participa de um determinado universo político, que contribuiu para a formação das suas opiniões e posicionamentos individuais. Esse modo de agir e pensar serão interpretados como sua ideologia política. A partir deste primeiro esclarecimento, é possível seguir interpretando a sua influência na construção da identidade docente. A citação abaixo permite discorrer melhor sobre esse assunto.

Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança. (Freire, p.10, 2001)

Essa afirmação de Freire permite compreender que não é possível dialogar sobre o ser humano sem entender os grupos sociais que ele faz parte. Nesse sentido, os posicionamentos políticos também fazem parte de quem é esse docente, e é ingênuo acreditar que esses posicionamentos ficarão restritos à vida pessoal do professor, sem proporcionar qualquer contribuição para a sua prática profissional.

Pensar a construção da identidade docente desvinculado da formação política do professor não é uma possibilidade. Pois, como já foi dito, só é possível compreender o professor entendendo todos os seus contextos sociais, inclusive suas participações e posicionamentos políticos.

Vedovatto Iza e Col. (2014) nos remetem à associação entre a identidade docente e a profissionalidade docente estabelecida por professores pesquisadores de sua prática, destacando, entre outros, o reconhecimento do engajamento político na constituição de sua identidade.

Além deste exposto, há, ainda, a interpretação de que não há educação sem política, sem a formação de um cidadão que possa ter autonomia para atuar na sociedade de maneira crítica. Ou seja, a educação e a política estão atreladas, e a maneira como cada professor conduz essa formação cidadã de seus discentes está imbuída de ideologias, mesmo que despretensiosamente, ou ainda, inocentemente, acreditando estar preenchidas de neutralidade. A neutralidade, *per si*, é um posicionamento político e ideológico.

Como exemplo dessa relação, as leis e diretrizes curriculares que servem de normas para a organização do ensino nos sistemas educacionais são propostas não sem a mediação da política vigente. Além deste exposto, é preciso considerar que alguns desses documentos, em alguma instância, consideram os interesses e particularidades características da comunidade na

qual a escola está inserida, influenciando a identidade do corpo docente e discente das instituições de ensino, conforme sua realidade.

A esse respeito é possível destacar que muitas vezes esses documentos não estão alinhados ao ideal político do docente. Neste sentido, pode haver uma crise de identidade, na medida em que o profissional, para atender as demandas estipuladas pelo sistema, precisa abdicar, em parte, das suas convicções pessoais.

Desta maneira, ao investigar sobre a construção da identidade docente é preciso estar atendo ao fato que a identidade individual é delimitada pelo coletivo. Neste caso, o coletivo a que este estudo se refere são as leis e diretrizes curriculares que orientam a prática docente, e a própria instituição que esse docente está inserido. Portanto, a existência dessa dualidade precisa ser considerada nos estudos sobre identidade profissional.

2.5.5 Instituição religiosa

A religião é uma dimensão em que os indivíduos se associam e estabelecem um padrão mínimo de consenso em torno de diversos aspectos sociais, possibilitando que criem relações de solidariedade que são baseadas numa ética que toma como base a crença deste grupo. Portanto, o estudo da religiosidade que interessa para essa pesquisa é o seu caráter plural e coletivo, compreendida como uma instituição social que contribui para a socialização do indivíduo.

Apesar desta pesquisa não ter a pretensão de aprofundar sobre as diferentes instituições religiosas que o indivíduo venha a fazer parte, considera pertinente investigar o impacto que a religiosidade tem sobre o modo de pensar e agir do docente, influenciando a sua maneira de se comportar diante dos acontecimentos ocorridos nesse meio.

Sabe-se que universo social da escola é um ambiente imprevisível, onde o professor frequentemente precisa fazer escolhas e tomar decisões muitas vezes inesperadas, precisando pensar e agir rapidamente diante dos fatos. Esse ambiente de incerteza e imprevisibilidade foi descrito por Nóvoa (2017), que alerta para que o professor esteja preparado para responder às situações inesperadas que acontecem no dia a dia, sugerindo que tenham uma formação humana que permita agir de maneira responsável.

Dentro desse contexto de imprevisibilidade, muitas vezes essas escolhas e decisões são orientadas por aquilo que o docente considera justo ou correto. Ou seja, envolve um julgamento moral, que tem como base os valores da comunidade, da cultura e também da religiosidade. Sendo assim, o universo social religioso pode ser atrelado aos princípios éticos e morais,

influenciando na maneira como cada indivíduo percebe e age no mundo. Diz respeito ao que se deve ou não deve fazer, como se deve ou não deve agir. Ou seja, o comportamento dos indivíduos está relacionado à influência da religiosidade na construção dos seus valores.

Visto que os estudos sobre a identidade docente visam compreender como se constrói o eu docente, entendendo como agem, pensam e se comportam, investigar sobre influência da religião na formação ética e moral do indivíduo é de fundamental importância para entender quem é esse profissional e em que medida esta dimensão influencia a ação docente.

2.5.6 Instituição acadêmica

Diferentemente das outras matrizes socializadoras, o termo “instituição acadêmica” não estava presente nos estudos de Lahire (2004), entretanto o autor abre precedente para que seja incluída essa matriz em dois momentos diferentes, o primeiro, quando em sua base de entrevista cita exemplos de instituições, como “[...] instituições culturais, esportivas, religiosas, políticas, movimentos de jovens...[...]

” (*Ibidem*, p.38), e a academia constitui um espaço formativo. Portanto, considerado como uma instituição acadêmica. A segunda, quando cita dentro da grade de entrevista “o trabalho”, referindo-se à reconstrução de “todo o percurso profissional” (*Ibidem*, p.39). Porém seria incoerente conhecer o percurso profissional, sem conhecer o processo de formação. Sendo assim, apesar do autor não explorar este espaço socializador ou período específico de formação, o que mostra ser um fato curioso, não é possível desconsiderar esse momento da história de vida dos professores na realização deste estudo.

Cabe esclarecer que a identidade construída antes da formação acadêmica se refere a uma identidade biográfica, integrando o quem sou eu. Ao ingressar no espaço acadêmico inicia-se o processo de formação de uma identidade profissional, pois é neste espaço que se inicia, de fato, a formação docente. Portanto, essa identidade, que vai se construindo ao longo da formação, passa a responder ao questionamento de quem sou eu enquanto docente. É preciso acrescentar a esta discussão que não podemos confundir que existem duas identidades separadamente, mas atuam concomitantemente. Na verdade, o sujeito é formado por várias identidades que se assumem ou se mantêm em estado de vigília, dependendo do contexto em que este ator está inserido.

Entender esse contexto de formação é um ponto de partida para desvendar a construção do eu docente, visto que as instituições acadêmicas são espaços inundados de identidade, possuindo características muito próprias. Por isso, torna-se significativo conhecer, dentro deste espaço formativo, quem foram os professores envolvidos nesse processo, como era organizado

o currículo, quais as características peculiares desta formação e como foi a vida desse docente durante a sua formação acadêmica. Afinal, é preciso conhecer todos os aspectos que fizeram parte da formação deste professor e que deixaram marcas na sua história.

Neste contexto formativo, também cabe investigar como foi a participação deste discente nos espaços de pesquisa durante este período, bem como questionar como foram suas experiências durante os estágios. Pois, como esclarece Pires (2016) é durante esse período, especialmente durante a participação no Estágio Curricular Supervisionado, que o indivíduo, mediante a inserção no campo laboral, fundamenta, de modo único, a construção de sua identidade profissional.

2.5.7 O universo do trabalho

Essa matriz socializadora ganha um destaque especial nos estudos sobre identidade docente ao considerar os estudos de Novoa (2009a) que diz respeito a formação de professores construída dentro da profissão, evidenciando sobre a importância do contato com a profissão, seu conhecimento e a socialização num determinado universo profissional.

Apesar deste estudo não ter como objetivo investigar diretamente o processo formativo da profissão, é necessário compreender que ela se constrói por meio das relações sociais estabelecidas entre os professores. Isso quer dizer que a profissão docente não acontece isoladamente, mas ela está inserida no coletivo. Sendo assim, é preciso pensar em que contexto esse professor está inserido profissionalmente, como é a sua relação com seus pares, como se organizam coletivamente, quais são seus objetivos em comum, bem como conhecer quais são as expectativas daquela instituição de ensino em que está inserido. Todas essas perguntas são pertinentes para compreender quem é esse professor, consequentemente, entender como constrói sua identidade docente.

Neste sentido, abre-se espaço para retomar a ideia de que a identidade é individual, mas também é coletiva, isso quer dizer que cada professor de EF possui uma identidade individual, que se forma a partir de sua história de vida, e que foi se construindo a partir de sua biografia. Entretanto, com a entrada no universo do trabalho essa identidade irá ceder espaço para uma identidade coletiva, construída na interação com os pares (Pires, 2016). Ou seja, a identidade individual é permeada pela identidade coletiva, por isso é preciso conhecer o universo do trabalho desse professor para compreender a sua identidade profissional.

Ainda sobre esse campo, cabe dizer que não é possível afirmar que o professor possui uma única e constante identidade, na verdade é preciso interpretá-la como diversa e em

constante construção, pois o meio social sempre trará novas contribuições para a sua composição.

Dentro do universo do trabalho, também é preciso considerar o papel que a EF desempenha na instituição de ensino, pois a maneira como a disciplina é vista pode influenciar na identidade docente dos professores que atuam nesse espaço. Também é necessário considerar em que etapa de ensino se estabelece o docente, se é uma escola de educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio, pois o *modus operandi* também contribuirão para compor o perfil profissional.

Acrescenta-se a discussão sobre o universo do trabalho, que a diversidade de funções que um professor de EF pode desempenhar, devido à variedade de possibilidades que a sua profissão permite, compõem o seu eu docente. As diferentes habilidades ou funções que desempenham o professor podem estar em estágio de vigília e ser acionadas, quando necessário, ou podem atuar concomitantemente, como explica Lahire (2005).

Observa-se que determinadas habilidades podem ser mais ou menos requisitadas dependendo do contexto em que esteja atuando. Por isso, enfatizamos a relevância dos estudos sobre a história de vida nas pesquisas sobre identidade docente, pois, por meio do conhecimento dos detalhes, há uma possibilidade mais ampla de conhecer como foi se moldando os pensamentos, comportamentos e atitudes do professor.

Sabemos que o contexto profissional docente é um lugar repleto de lutas e conflitos. Nesse ambiente, muitas vezes os trabalhadores precisam reivindicar melhores condições de trabalho, maior reconhecimento social e autonomia, em busca de ganhar seu espaço e ter seu trabalho reconhecido.

Por fim, ratificamos a ideia de que é no ambiente de trabalho que o docente se desenvolve profissionalmente, e onde sua identidade passa a ser reconstruída por uma identidade coletiva. Nesse sentido, o contexto profissional é bastante significativo para compreender a maneira como os professores agem, se comportam e se desempenham no trabalho.

2.6 O Engajamento Docente

Nesse estudo, a investigação realizada acerca do engajamento docente emerge como um critério para selecionar os sujeitos da pesquisa. Baseia-se na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial

de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), na qual estabelece o engajamento como uma competência geral do docente.

Para tanto, foi aplicado um questionário fechado (apresentado no tópico 3.5) com o objetivo de identificar e selecionar docentes a partir de seu nível de engajamento no ambiente de trabalho, de modo a evitarmos a seleção aleatória de indivíduos para, em vez disso, conectarmos com as finalidades da pesquisa fatores associados às dimensões cognitiva, emocional e social, também presentes na análise e compreensão dos retratos sociológicos. Além disso, os resultados dessa investigação enriquecem as discussões posteriores sobre a construção da identidade desses profissionais, visto que permite conhecer alguns aspectos do comportamento dos professores no seu ambiente de trabalho.

Após os esclarecimentos feitos sobre os motivos que impulsionaram a utilização desse critério para a seleção dos professores participantes dessa pesquisa, fazemos algumas considerações necessárias para o entendimento do engajamento; apresentamos, brevemente, alguns estudos desenvolvidos no Brasil e no mundo sobre o tema; por fim, descrevemos como o engajamento docente é definido nas diretrizes legais nacionais.

O engajamento é originário da palavra em francês *engager*, que em português significa comprometer; empenhar. No contexto do trabalho, está relacionado com as atitudes de dedicação, comprometimento e envolvimento do trabalhador. Também envolve questões de satisfação, bem-estar e motivação. Assim, o engajamento profissional está vinculado à participação e o compromisso do trabalhador em suas tarefas laborais.

Os estudos sobre engajamento profissional começam a ser desenvolvidos, principalmente, no campo da psicologia, por estarem associados a um fator intrínseco ao sujeito. Um dos primeiros estudos relacionados ao tema foi a análise do nível de engajamento dos trabalhadores mediante o “*The Utrecht Work Engagement Scale*” (UWES), desenvolvida por Wilmar Schaufeli e Arnold Bakker, no ano de 2004. A pesquisa que teve o objetivo de avaliar o vigor, a dedicação e absorção dos trabalhadores em suas atividades profissionais.

A UWES foi validada em diversos países e avaliou o nível de engajamento de diversas profissões, incluindo a profissão docente. No entanto, por não atender às especificidades da área educacional, Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) pensaram que seria importante criar uma escala que refletisse o contexto particular da profissão docente. De acordo com os autores, a UWES não contemplava um aspecto muito importante dentro do conceito do engajamento docente que seria a interação entre professor e aluno.

Nesse sentido, baseados na UWES e em pesquisas que investigavam a motivação, satisfação e eficácia no trabalho, os autores iniciaram a construção de uma escala com foco exclusivo nos docentes, culminando no desenvolvimento da “*Engaged Teachers Scale (ETS)*”³.

A ETS, desenvolvida por Klassen, Yerdelen e Durksen (2013), propõe avaliar quatro dimensões: o engajamento emocional, cognitivo, social com professores e com estudantes. Por ser a única escala testada e validada no Brasil para mensurar o engajamento docente, foi utilizada como um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa.

Cabe observar que, no campo da educação, os estudos sobre engajamento aparecem presentes nas pesquisas associadas ao *burnout*, interpeladas também por estudos de satisfação dos professores com a docência. Esses estudos se mostram importantes para o campo educacional, pois permitem compreender aspectos do ambiente profissional docente que interferem na saúde dos trabalhadores e que podem contribuir para a manutenção e permanência na profissão, visto que o contexto do trabalho interfere diretamente no trabalho do professor.

No Brasil, os estudos sobre o tema ainda são recentes, e pesquisados como Silva, Ferreira e Valentin (2020); Nascimento (2021); Nascimento e Padilha (2022), vêm se debruçando sobre o tema. Para os autores, o engajamento docente pode ser interpretado como uma competência do trabalhador que está relacionada ao seu bem-estar, eficácia e interação no ambiente profissional.

De acordo com os estudos de Silva, Ferreira e Valentin (2020), Bakker e Bal (2010), Nascimento e Padilha (2022), o engajamento docente contribui para a motivação no trabalho, sendo vital para o processo educacional. Além disto, a avaliação do engajamento docente permite avaliar aspectos emocionais, sociais e cognitivos dos professores no seu ambiente de trabalho, possibilitando compreender aspectos do ambiente profissional que se relacionam com sua satisfação e desempenho no trabalho.

Como relação a definição de um conceito para os trabalhadores engajados, segundo o professor Robert Klassen *et al.* (2012), eles podem ser definidos como aqueles que devotam

³ Essa escala foi aplicada a primeira vez em 2013, e avaliou 810 professores. Seu objetivo foi mensurar o nível de esforço cognitivo, emocional e social dos docentes em prol da aprendizagem dos estudantes. A proposta inicial da ETS contava com 56 questões relacionadas a cinco dimensões: física, emocional, cognitiva, social com professores e social com estudantes. Após revisadas as questões preliminares, foram reduzidas para um total de 48. Ao final de todos os testes, 16 questões foram selecionados para compor a ETS. Durante os testes também foi observado que a dimensão física e cognitiva não apresentaram diferentes fatores, portanto, como os itens cognitivos dominavam o constructo, os autores optaram por nomear a dimensão como cognitiva.

energia, tempo e esforço no trabalho, apresentando completa concentração nas suas tarefas laborais. Consideram o trabalho como algo significativo e com significado. Neste sentido, é possível compreender o trabalhador engajado como um profissional que é dedicado e preocupado com seu trabalho.

Os profissionais engajados demonstram um alto nível de energia e entusiasmo a respeito de seu trabalho. Além disso, são tão imersos em seu trabalho, que quando estão trabalhando sentem que o tempo voa. Esses trabalhadores também se cansam, mas descrevem seu cansaço como um estado agradável, pois está associado a sensação de uma realização positiva. Diferentemente dos trabalhadores *workaholics*, não são viciados em trabalho. Para eles, o trabalho é algo divertido (Bakker e Demerout, 2008).

Em uma pesquisa que propõe investigar como os professores foram construindo sua maneira de ser e agir dentro da escola, compreender como esses trabalhadores se comportam e se sentem dentro do ambiente escolar nos permite ter uma interpretação mais ampla do contexto. Desta maneira, o engajamento docente demonstra ser um critério relevante para ser analisado quando pensamos a respeito da interação cognitiva, emocional e social do professor no trabalho.

Além das pesquisas desenvolvidas sobre o tema que demonstram sua importância, existe o aspecto legal que endossa e ratifica sua relevância para os estudos científicos. Sendo assim, esta pesquisa apoia-se na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, destaca o engajamento como uma das competências gerais do docente. Vejamos o Artigo. 4º:

As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2019, p.2).

De acordo com o ato normativo da Resolução CNE/CP nº 2, o engajamento profissional docente apresenta competências específicas, organizadas em três blocos, de acordo com a BNC-Formação (Brasil, 2019):

Bloco 1 - Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional, que envolve habilidades de planejamento profissional, engajamento em práticas de desenvolvimento pessoal, interpessoal e intrapessoal, responsabilidade de autodesenvolvimento e aprimoramento da prática, engajamento em estudos e pesquisas relacionados à docência, e engajamento profissional e coletivo na construção de conhecimentos, na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica das aulas, o ensino e a aprendizagem dos estudantes;

Bloco 2 - Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender, que aborda questões sobre o contexto do fracasso escolar,

comprometimento com a aprendizagem, conhecer e valorizar as diferentes identidades dos estudantes, utilizar recursos tecnológicos para a inclusão, estar atento a qualquer tipo de discriminação ou violência no ambiente escolar e digital, e construir um ambiente que favoreça a solução de problemas, tomada de decisão e capacidade de aprender ao longo da vida;

Bloco 3 - Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos, contribuindo na sua construção e avaliação do projeto, trabalhar coletivamente, entender a igualdade e equidade como contributos para uma sociedade mais justa, apresentar postura e comportamento ético; 4. Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, comprometendo-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação, manter a comunicação e interação com as famílias, bem como saber comunicar-se com os colegas, pais, famílias e comunidade, compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente, por fim, contribuir para o diálogo com a sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.

Dentro do aspecto legal, observamos que o engajamento é uma competência que envolve muitos fatores, desde o compromisso com a própria formação e gerenciamento das aulas, como o comprometimento com a aprendizagem dos alunos e engajamento com os colegas e a comunidade. Legalmente, o engajamento refere-se a competência do professor em se engajar profissionalmente no seu ambiente de trabalho, considerando o objeto de ensino e todos os agentes que envolvem o contexto escolar.

Em vista do que foi apresentado a respeito do engajamento docente, esta pesquisa considerou que essa competência profissional seria um critério diferencial para selecionar os participantes da pesquisa.

CAPÍTULO III

3 MATERIAIS E MÉTODO

3.1 A escolha da metodologia

A escolha e descrição da metodologia no desenvolvimento de uma pesquisa é imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho científico. Nos estudos do campo social e das humanidades nem sempre essa escolha é algo fácil de se fazer, visto que esses estudos podem ser desenvolvidos por meio de diferentes possibilidades metodológicas. Por isso, na concepção de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) o pesquisador deve planejar sua metodologia visando atingir os objetivos da pesquisa, defendendo que, independentemente do caminho metodológico percorrido, é imprescindível explicar por que o pesquisador escolheu seguir por um caminho e não outro.

A opção por uma abordagem metodológica híbrida visou se apoiar no método misto para atender aos desígnios da pesquisa tanto no que respeita à consecução do alcance dos critérios de distinção dos sujeitos da pesquisa, no primeiro momento; e, no segundo momento, o aprofundamento que requer a investigação acerca da construção da identidade docente, viabilizada pela pesquisa qualitativa.

Considerando que esta dissertação visa refletir como a socialização em distintos universos de interação social contribui para a construção da identidade docente dos professores de EF, investigando-a sob a influência da família, da escola, do esporte, das instituições política, religiosa e acadêmica e do universo do trabalho, é possível interpretá-la como uma investigação do campo social e humano, cujo objeto é o sujeito.

Para compreender a complexidade dos processos de socialização justifica-se a escolha de uma abordagem qualitativa, que pode ser compreendida como “uma sequência de reflexões e de relatos a respeito de experiências vividas pelo pesquisador em meio a outras pessoas.” (Brandão, 2003, p.10), que possibilita estudar diferentes fenômenos que envolvem o ser humano e suas relações sociais em diferentes contextos.

Ao considerar que a construção identitária do professor é moldada por suas vivências pessoais e profissionais, entendendo que o professor é pessoa e a pessoa é o professor, surge como possibilidade os estudos sobre as histórias de vida, sob a justificativa de que as tentativas de separar o eu pessoal do eu profissional gerou uma crise na sua identidade docente (Almeida, 1996). Portanto, optou-se por conhecer as narrativas de vida construídas ao longo da trajetória

docente, que possibilitam aos sujeitos reconhecerem imagens instituídas em relação à sua vida e profissão (Antunes, 2001).

Na educação, o uso dessas abordagens passam a ser utilizadas somente em meados dos anos oitenta. Sendo assim, ao optar prosseguir por este caminho metodológico é possível desenvolver uma pesquisa na perspectiva contemporânea.

Por fim, salienta-se que a escrita detalhada do percurso metodológico de um trabalho científico possibilita que outros autores possam replicar o estudo, contribuindo, desta maneira, para ratificar o conhecimento científico e acadêmico. Diante do exposto, apresentamos nos tópicos subsequentes o modelo de pesquisa escolhido, os instrumentos utilizados na coleta de dados, as estratégias aplicadas na análise, bem como os critérios de inclusão e exclusão empregados durante a seleção dos participantes.

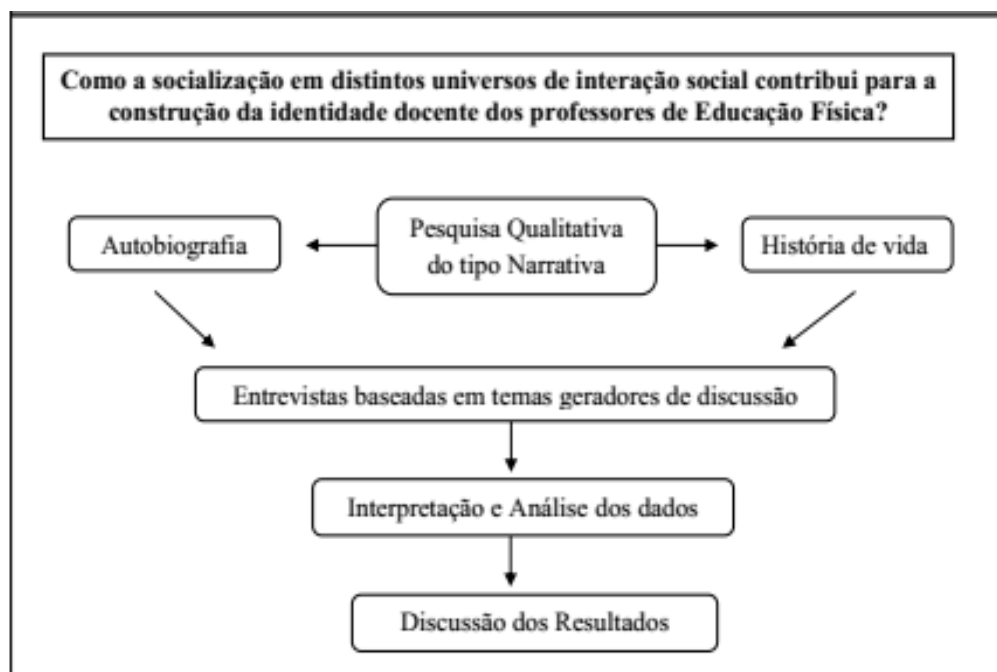
3.2 Modelo de pesquisa

O modelo de pesquisa desta investigação foi o misto sequencial, qualiquantitativo, pois utilizou-se das abordagens quantitativa e qualitativa, na medida em que permitiram conseguir os propósitos para responder as questões do estudo. O estudo teve a primeira etapa quantitativa com a caracterização do engajamento docente, seguida da etapa em que se buscou interpretar a construção da identidade docente conforme retratos sociológicos de Bernard Lahire. Nesta perspectiva, “os resultados da primeira parte do estudo influenciam o que acontece na segunda parte.” (Thomas; Nelson; Silverman, 2012, p. 392).

Na fase extensiva (quanti), a pesquisa apresentou-se de natureza descritiva, ao caracterizar o perfil de engajamento dos professores, permitindo a seleção dos sujeitos para aprofundamento na segunda fase da pesquisa. Assim, cumpriu a função de descrever as características de determinada população ou fenômeno (professores e seu engajamento), ou ainda, o estabelecimento de relações e comparações entre variáveis (GIL, 2008).

Na fase intensiva (quali), de natureza interpretativa, o Estudo de Caso, sob a tipologia casos múltiplos, foi adotado para aprofundar o conhecimento sobre como os componentes sociológicos influenciam a construção da identidade dos professores selecionados na primeira etapa, assim, detendo o foco em “interpretar os dados na tentativa de classificar e conceituar as informações e talvez teorizar acerca dos fenômenos” (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012, p. 315). A segunda etapa seguiu o percurso metodológico apresentado na Figura 1.

Figura 1: Desenho do Percurso Metodológico Qualitativo



Fonte: Elaboração própria

A busca pela interpretação da construção identitária foi desenvolvida por intermédio de um estudo narrativo, que consiste em compreender a experiência humana, a partir da investigação sobre histórias vividas e contadas (Sahagoff, 2015). Essa metodologia consiste na coleta de histórias sobre determinado tema (Paiva, 2008). Nesta investigação, essas narrativas dizem respeito a socialização do indivíduo com o intuito de compreender como as matrizes socializadoras elencadas contribuem para a construção da identidade docente dos professores de EF, considerados mais e menos engajados no trabalho.

Ao contar sobre sua trajetória de vida os entrevistados foram conduzidos a construir a narrativa de sua própria biografia, tendo a possibilidade de rememorar e refletir sobre sua própria história nos diferentes tempos e espaços de socialização, e, por esta razão, justifica-se a utilização do método autobiográfico para compor esta investigação.

Para Josso (2007, p.437) “[...] as abordagens biográficas em pesquisa e em educação não podem ser a panacéia universal, elas se apresentam como uma via de conhecimento que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos educadores[...]” e de acordo com Antunes (2001), as autobiografias viabilizaram que sujeitos reflitam sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, através das suas experiências. Para a autora, as autobiografias são consideradas como a maneira de oportunizar a reflexão-ação-reflexão sobre elementos que são significativos para tornar-se professor.

Em síntese, esta pesquisa é caracterizada como quantitativa do tipo descritiva, na primeira etapa, e qualitativa do tipo narrativa, na segunda etapa, fazendo uso das histórias de vida e autobiografias.

3.3 Descrição dos participantes

A primeira etapa da pesquisa contou com uma amostra inicial de 76 professores de EF vinculados à rede de ensino em que decorreu a investigação. Devido a cinco professores não atenderem aos critérios de Inclusão/Exclusão, por se encontrarem em desvio de função/ função gratificada, a amostra final foi dimensionada em 71 participantes, dos quais 54 (76,06%) sujeitos retornaram o questionário respondido. Dentre os respondentes, 30 foram do sexo feminino (55,6%) e 24 do sexo masculino (44,4%), com média de idade de $39,33 \pm 6,63$.

A estes participantes foi aplicado a Escala de Engajamento do Professor (Klassen, Yerdelenc, Durksen (2013); Silva Júnior, Ferreira, Valentini, 2020), para caracterização do engajamento docente e posteriormente selecionar os casos para o segundo momento da pesquisa.

Para a participação na pesquisa, os professores deveriam corresponder ao conjunto de critérios de inclusão e exclusão definidos pela pesquisadora, a saber:

Critérios de inclusão

CI1- Professores de EF que atuam como regentes de turma no Ensino Básico.

CI2- Professores caracterizados em polos opostos da escala de engajamento profissional.

Critérios de exclusão

CE1- Professores de EF que não estão atuando no ensino básico.

CE2- Professores que por qualquer motivo estão licenciados.

CE3- Professores que atualmente exercem outros cargos e não estão como regentes de turma.

CE4- Professores com menos de três anos de carreira.

CE5- Professores que não participaram do Estágio Curricular Supervisionado.

Mediante o tratamento dos dados obtidos por meio da referida escala, quatro docentes foram convidados a participarem da fase dois da pesquisa, conforme a caracterização do nível de engajamento profissional, sendo dois professores que se caracterizam pelo maior engajamento profissional e dois professores com menor nível de engajamento profissional. Ao serem consultados sobre o interesse em continuar a colaborar na pesquisa, três dentre estes professores assentiram em participar das entrevistas na fase subsequente da pesquisa. Visando manter a paridade dos procedimentos e sujeitos, dois professores compuseram a amostra da

segunda etapa da pesquisa, tendo um apresentado elevado profissional e outro baixo engajamento profissional.

3.4 Descrição do Local

A pesquisa foi realizada em um Município da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. No ano de 2020, sua população foi estimada em 80.596 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia.

De acordo com dados fornecidos pela SME investigada, para atender aos 12.873 (doze mil oitocentos e sessenta e três) estudantes matriculados na rede de ensino no ano de 2024, o município contava com quarenta e três unidades de ensino, e 1.172 (mil cento e setenta e dois) professores. Os professores de EF somavam o total de 62 (sessenta e dois) docentes, de acordo com os dados fornecidos pela equipe de estatística da SME pesquisada.

3.5 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Como esta pesquisa foi realizada em duas etapas, e fez uso de métodos de pesquisa distintos, as estratégias/instrumentos para coletas de dados se distinguiram conforme etapa da pesquisa. Sendo assim, apresentamos os instrumentos e procedimentos de coletas de dados nos itens 3.5.1 e 3.5.2, com objetivo descrever ao leitor sobre os instrumentos e procedimentos adotados durante cada uma das duas etapas da investigação.

3.5.1 Instrumentos de coletas de dados referentes à etapa I da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa fez uso de questionários. O questionário é um instrumento utilizado para a coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador (Oliveira *et al.*, 2016). O questionário do tipo fechado, utilizado no estudo, foi composto por questões fechadas de maneira que as respostas eram restritas as opções fornecidas pelo pesquisador, o que facilitou o tratamento e análise da informação, permitindo a comparação entre os dados.

Esse instrumento foi digitalizado e enviado via plataforma *google forms*, e está disponível no ANEXO II (Formulário de Pesquisa). Foi disponibilizado aos participantes da pesquisa nos meses de maio e abril de 2024. Os professores foram contatos via WhatsApp e por ligação telefônica.

Para a construção do formulário de pesquisa os pesquisadores elaboraram um questionário composto por questões correspondentes a identificação demográfica dos respondentes; sete questões fechadas relativas a descrição do local de trabalho, que investigou

sobre o espaço físico utilizado pelos professores de EF, disponibilidade de material e carga horária de trabalho; oito questões referentes a contextualização do ambiente profissional. Essas questões foram elaboradas de modo a contribuir para a interpretação dos dados quantitativos e qualitativos da pesquisa.

A seção “contextualização do ambiente profissional”, presente no formulário de pesquisa, avaliou a concordância dos professores com as condições de trabalho, a proposta educacional da SME e o tratamento recebido pelos alunos, gestores e pares. As opções de resposta foram organizadas de acordo com a escala Likert de 5 pontos, podendo variar de (1 = discordo totalmente) a (5 = concordo totalmente).

As questões descritas acima precederam a avaliação do engajamento docente, que foi realizada por intermédio da “*Engaged teacher scale (ETS)*” (ANEXO I), desenvolvido por Klassen, Yerdelenc, Durksen (2013). A versão brasileira do questionário é validada por Silva Júnior, Ferreira, Valentini (2020).

A escala de engajamento de professores foi aplicada com objetivo de identificar o nível de engajamento dos docentes de EF do sistema educativo investigado, de modo a selecionar os docentes que manifestam um maior e menor engajamento profissional. O questionário é composto por 16 assertivas compartilhadas em quatro fatores, assim discriminados: engajamento cognitivo; engajamento emocional, engajamento social: estudantes; engajamento social: professores.

Cada uma das dimensões avaliadas sobre o engajamento dos professores é composta por quatro questões, as quais são distribuídas aleatoriamente no questionário. As questões referentes ao engajamento emocional estão relacionadas ao sentimento de prazer em ensinar, enquanto as questões que avaliam o engajamento cognitivo, são relativas ao desempenho profissional do professor no ambiente de trabalho. Os cuidados com os alunos, são investigados através do nível de engajamento social com os estudantes. Por fim, o relacionamento com os pares é avaliado por meio da relação e os cuidados com os colegas de trabalho.

As respostas referente ao questionário de engajamento docente, realizado por meio da ETS, ocorreram em uma escala do tipo Likert de sete pontos. A escala mensurou a frequência com que os professores assumem determinadas posturas no ambiente de trabalho. O modelo fatorial deste estudo foi aplicado e ratificado por Silva Júnior, Ferreira, Valentini (2020) no contexto brasileiro, com os autores recomendando a sua aplicação a professores brasileiros para avaliar o grau de engajamento docente e suas implicações para o bem-estar e a qualidade de vida desses indivíduos no contexto de trabalho.

A avaliação de acordo com escala Likert de 7 pontos contou com opções graduais de elevação, partindo da mais baixa (1= nunca) para a mais alta (7= sempre). Assim, considera-se: 1. Nunca engajado; 2. Quase nunca engajado; 3. Quase engajado; 4. Nem engajado, nem desengajado (polo neutro); 5. Engajado; 6. Quase sempre engajado; 7. Sempre engajado. Esse modelo foi pensado com o objetivo de oportunizar uma maior variabilidade de respostas, o que possibilitou uma maior precisão nos resultados.

3.5.2 Instrumentos de coletas de dados referentes à etapa II da pesquisa

Após a seleção dos dois professores investigados, foram realizadas as entrevistas com o objetivo de levantar as narrativas dos professores a respeito das dimensões dos universos socializadores propostos por Lahire (2004), assim discriminadas: família, escola, esporte, instituição política, instituição religiosa, instituição acadêmica e universo do trabalho, além de questões complementares relativas a parâmetros da identidade docente. Para tanto, fizemos uso de entrevistas de aprofundamento, que visa explorar detalhadamente um determinado assunto. Seu objetivo foi obter com riqueza de detalhes sobre as opiniões, percepções e vivências dos entrevistados ao longo da vida.

Cada entrevistado participou de três encontros, com duração de aproximadamente uma hora e meia, realizados via *google meet*. As entrevistas ocorreram nos meses de junho, julho e agosto de 2024. A realização da entrevista em três encontros se deu em vista de sua extensão, considerando todos os elementos socializadores (Lahire, 2004)) que se propunha a conhecer em profundidade dos investigados.

A elaboração das questões que conformam o roteiro de entrevista foi precedida da elaboração de uma matriz teórica (Apêndice A) de modo a estabelecer as perguntas em face da explicitação dos elementos teóricos relativos aos retratos sociológicos. Desse modo, a entrevista foi composta por 44 questões (Apêndice B) sobre os diversos universos elencados na matriz teórica. Este instrumento foi testado por meio de procedimento piloto para avaliar o potencial de obtenção de informações, complexidade e redundância, para além de se estabelecer o tempo médio de duração da entrevista.

No que diz respeito à organização da ordem da entrevista, esta foi elaborada visando compreender, inicialmente, sobre o tempo presente, para posteriormente investigar sobre o passado incorporado dos professores, que interfere na sua maneira de pensar e agir no trabalho, e que contribuem para que assumam uma identidade mais ou menos engajada na profissão.

No primeiro encontro o tema gerador de discussão foi sobre a instituição acadêmica, o universo do trabalho e a identidade docente. No segundo encontro foi abordado o universo da escola, da família e dos esportes. A terceira entrevista foi destinada à investigar sobre a instituição religiosa e o universo político. Cabe observar que durante algumas entrevistas foram retomados pontos anteriores, com o objetivo de aprofundar algumas discussões à medida que os encontros foram sendo realizados.

3.6 Análise dos Dados

Na primeira etapa da pesquisa, após a obtenção dos dados, os mesmos foram catalogados em planilha estatística do software IBM SPSS *Statistics*, versão 25, e posteriormente submetidos à estatística descritiva, mediante o cálculo de medidas de tendência central, dispersão e frequência.

A identificação de docentes com maior e menor índice de engajamento docente foi conseguida mediante o cálculo de percentis extremos (10 e 90) dos resultados obtidos da amostra. Desse estrato foram identificados os docentes para a realização da segunda etapa da pesquisa.

A etapa II da pesquisa foi intermediada pelas entrevistas organizadas em grades. Permitiram penetrar mais profundo nas variações individuais significativa dos comportamentos, e observar o caráter mais ou menos biográfico da grade (Lahire, 2004). Logo, é possível dizer que as entrevistas permitem um diálogo mais aberto, possibilitando compreender de maneira detalhada os diversos aspectos da socialização do indivíduo, bem como ouvir suas experiências nesses contextos que contribuíram para a construção da sua identidade docente.

As narrativas docentes foram analisadas e interpretadas mediante as fases de Análise de Conteúdo proposta por (Bardin, 2011), realizada em três etapas cronológicas: **(1) Pré-análise:** escolhendo as entrevistas para a formulação de hipóteses e criação de indicadores que fundamentarão a interpretação final; **(2) Exploração do material:** consistindo em codificação e categorização dos dados, de acordo com regras previamente estabelecidas; e, por fim **(3) Tratamentos dos resultados:** permitindo desenvolver quadros de resultados, baseado nas informações fornecidas pela análise.

Para a categorização das informações foi utilizado o recurso semântico, que consiste em um agrupamento da informação de acordo com sua temática (Bardin, 2011). Essa sistematização das informações e a sua interpretação foi procedida mediante procedimentos indutivos.

Após a análise de conteúdo, os resultados foram descritos e discutidos baseados nos referenciais teóricos da pesquisa, baseado, principalmente, nos trabalhos de Josso 2007; Nóvoa, 2019; Tardif, 2013; Lahire, 2004, por tratarem de questões imprescindíveis para a compreensão da construção da identidade docente dos professores de EF mais e menos engados no trabalho.

3.7 Procedimentos Éticos da Pesquisa

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o registro Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 77169024.1.0000.0311, e aprovada mediante parecer Nº 6.737.943.

Os professores de EF investigados foram informados sobre os objetivos, procedimentos para coleta de dados, riscos e benefícios do estudo por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado durante a primeira etapa da pesquisa à todos os participantes. Este documento pode ser consultado no Anexo II (formulário da pesquisa). Para isso, foram seguidos os passo a passos descritos abaixo:

- 1- Aprovação pela banca examinadora de qualificação do projeto.
- 2- Aprovação dos procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa pelo comitê de ética.
- 3- Assinatura do Termo de Anuência pela instituição responsável pelo sistema de ensino;
- 4- Distribuição do termo de consentimento para os professores, contendo o objetivo da pesquisa e uma breve explicação da sua importância para a formação docente.
- 5- Prévio consentimento dos professores para a participação nas entrevistas.

Todas as entrevistas foram gravadas mediante autorização expressa dos professores, e catalogadas por dia, identificação do entrevistado e número sequencial da entrevista. Os professores foram esclarecidos da possibilidade de interromper a entrevista a qualquer momento, voltando à participar conforme sua disponibilidade e desejo. Foi assegurado aos professores total sigilo quanto às informações prestadas e garantido total anonimato em função de sua participação na pesquisa.

Desta maneira, todos os cuidados éticos foram respeitados para a realização e desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO IV

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização demográfica dos participantes da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa foi desenvolvida em uma Secretaria Municipal de Educação localizada na Baixada Fluminense, do estado do Rio de Janeiro, na qual investigou 54 professores de EF atuantes no município. A média de idade dos participantes nesta etapa foi de $39,33 \pm 6,63$. Dentre eles, 30 foram do sexo feminino (55,6%) e 24 do sexo masculino (44,4%).

A maior parte do corpo docente se caracterizou como experiente, na medida em que 79,5% atuavam há mais de dez anos na profissão. Quanto à formação desses profissionais, sobressai a formação em nível de especialização (61,1%), seguido da graduação (22,2%), mestrado (13,0%) e doutorado (3,7%).

Em relação ao contexto laboral, foi possível constatar que 79,6% dos professores trabalham em escolas que possuem quadra, fator que se mostra favorável para o desenvolvimento das aulas de EF. Dentro desse contexto, 41 professores relatam trabalhar em quadras cobertas (75,9%) e 02 professores em quadras descobertas (3,7%). Porém, esta não é a realidade de todas as escolas do Município, e os espaços alternativos como pátios, corredores e a sala de aula também são utilizados para o desenvolvimento das aulas por 20,4% dos professores investigados.

Além da preocupação com os espaços para o desenvolvimento das aulas, essa pesquisa também buscou conhecer a disponibilidade de material para o desenvolvimento da disciplina de EF. O levantamento das condições estruturais e materiais permite melhor interpretar aspectos que interferem no planejamento e desenvolvimento das aulas, bem como no desenvolvimento adequado das habilidades motoras objetivadas nos conteúdos curriculares. As respostas denotam a precariedade no que tange à disponibilidade de material, bem como a confirmação de que os professores ainda usam recursos financeiros às próprias custas para conseguir desenvolver seu trabalho. Apenas 1,9% da amostra diz possuir o material adequado, enquanto a grande maioria reportou que a disponibilidade de material atende parcialmente (46,3%) tendo a referência do currículo praticado.

Cerca de um terço dos professores (31,5%) relataram não ter material suficiente para o desenvolvimento adequado das aulas, o que influencia negativamente o processo de ensino-

aprendizagem. Como consequência da falta de material disponível nas escolas, 20,4% dos professores alegaram utilizar recursos próprios na aquisição de materiais necessários para o desenvolvimento das aulas.

Destaca-se que os resultados obtidos nessa etapa da pesquisa servirão de aporte para as discussões futuras do tópico sobre a formação profissional e o universo do trabalho, descritos na etapa segunda etapa da pesquisa.

4.2 O engajamento docente dos professores de EF do Município

Em relação à avaliação do nível de Engajamento dos professores de EF vinculado à SME, esta foi realizada a partir da Escala de Engajamento de Professores, desenvolvida por Klassen, Yerdelen, Durksen, (2013) e validada por Silva Júnior, Ferreira, Valentini (2020). O instrumento é composto por 16 questões que se dividem em três dimensões, a saber: Dimensão cognitiva, emocional e social. Observa-se que a avaliação da dimensão social é dividida em duas categorias, que permite avaliar o nível de engajamento com os estudantes e com os professores, pares de trabalho.

Tabela 01: Resultados por questões da Escala de Engajamento de Professores

DIMENSÃO	QUESTÕES INVESTIGADAS	M ± DP	MÉDIAS
Emocional	2. Ânimo ao ensinar	4,50±1,50	5,59
	5. Felicidade em ensinar	5,91±1,37	
	10. Gosto por ensinar	6,13±1,30	
	13. Divertir-se ao ensinar	5,72±1,33	
Cognitivo	4. Faz o melhor para o bom desempenho no trabalho	6,54±0,74	6,30
	8. Doação ao trabalho	6,33±0,89	
	11. Atenção ao trabalho	6,61±0,65	
	15. Trabalho com intensidade	5,72±1,18	
Social com estudantes	3. Ser caloroso(a) com os alunos	6,17±0,94	6,14
	6. Consciência sobre os sentimentos dos alunos	5,94±1,10	
	14. Preocupação com os problemas dos alunos	6,09±1,17	
	16. Compreensão com os alunos	6,39±0,76	
Social com professores	1. Bom relacionamento com os colegas	6,20±0,99	5,74
	7. Ajuda os colegas	6,31±0,84	
	9. Valorização das relações com os colegas	6,43±0,94	
	12. Preocupação com os problemas dos colegas	3,89±1,71	

M= Média Aritmética; DP= Desvio Padrão; Fonte: Elaborado pelos autores

No que diz respeito ao resultado geral do engajamento dos professores, a média geral do constructo foi de $5,93 \pm 0,63$, representando que os professores tenderam a “quase sempre” adotarem os comportamentos propostos no questionário. A Tabela 01 mostra os valores médios obtidos por questão e dimensões da escala de engajamento docente.

Observa-se que as dimensões que mais contribuíram para o elevado engajamento informado pelos professores foram relativas aos fatores “cognitivo” ($6,30 \pm 0,69$) e “Relação social com os estudantes” ($6,15 \pm 0,67$); enquanto a que menos contribuiu foi o fator “emocional” ($5,59 \pm 1,18$).

A dimensão cognitiva além de apresentar o maior índice de engajamento, é a dimensão que menor demonstra divergência entre os professores, o que pode ser facilmente observado pelo desvio padrão das respostas ($6,30 \pm 0,69$). Ou seja, com relação ao desempenho e dedicação profissional, os professores consideram-se “quase sempre engajados”.

A dimensão emocional, avaliada em ($5,59 \pm 1,18$), é a que apresenta o menor nível de engajamento docente, que pode ser o reflexo da insatisfação com as condições e contexto profissional, pois, como se sentir animado e feliz em ensinar, se o professor se sente desvalorizado profissionalmente; se não tem condições adequadas de trabalho; se não se sente respeitado. Todos esses fatores interferirão na maneira como o docente se comporta e se engaja no trabalho. Nessa dimensão os professores se consideram “engajados”.

Com relação ao engajamento com os alunos, os professores se avaliam como “quase sempre engajados”. A avaliação do nível de engajamento social com os alunos ($6,15 \pm 0,67$) investigou se os professores são calorosos com os alunos, se têm consciência sobre seus sentimentos, se estão preocupados com os seus problemas dos alunos e, por fim, se os compreendem. Dentre os fatores avaliados pelos cinquenta e quatro professores de EF da rede municipal de ensino, participantes da fase um da pesquisa, o fator que mais se destaca positivamente, é relativo à empatia e relações colaborativas estabelecidas com os estudantes. Os professores avaliam ter uma boa relação com os discentes, demonstrando cuidado com seus sentimentos e preocupação com seus problemas.

No que se refere ao engajamento social com os alunos, essa dimensão está relacionada a questão afetiva que envolve a docência. Demonstra que ser professor vai além de ministrar aulas e conteúdos didáticos. Existe uma parte que envolve o lado humano. Essa preocupação afetiva com os discentes já havia sido pontuada por Freire (2014), quando defendeu a ideia de que a docência exige bem querer e amorosidade aos educandos. Ou seja, existe um aspecto afetivo que envolve a relação professo-aluno.

Na avaliação do engajamento social com professores ($5,75 \pm 0,75$), a “preocupação com os problemas dos colegas”, dentre as dezesseis questões avaliadas acerca do engajamento docente dos professores é a que demonstra o menor engajamento docente e a questão que maior apresenta um desvio de resposta, demonstrando a divergência de opinião entre os professores de EF. Foi a única dimensão em que os professores consideram que são “quase engajados”. Esses resultado também foi encontrado nos estudos de Silva Júnior, Ferreira, Valentini (2020).

Acreditamos que este fato pode estar relacionado à realidade que cada docente encontra no seu ambiente de trabalho e que afetará sua relação com os colegas. Com relação a esse aspecto, observa-se que 29,3% dos professores investigados discordam quando questionados se sentem respeitados pelos colegas. Esse sentimento de ser um fator determinante para que não demonstrem preocupação com os problemas dos colegas de profissão.

Considera-se que estes primeiros resultados da pesquisa serão de suma importância para contextualizar as discussões realizadas ao longo do texto, contribuindo para uma melhor interpretação das narrativas dos docentes selecionados para a etapa dois da pesquisa, que visa compreender a importância da socialização na construção da identidade docente de professores de EF considerados mais e menos engajados na profissão.

4.3 As Matrizes Socializadoras que Constituem a Identidade Docente

Para compreender como a socialização do indivíduo em diferentes universos sociais interfere na maneira como o professor age, pensa e se comporta, desempenhando um perfil mais ou menos engajado, foi preciso entender como foi/é a sua interação com o meio e com os outros agentes sociais que participaram e participam dessas vivências. Para tanto, é necessário conhecer a sua história de vida e identificar os fatos que marcaram seu passado e que marcam seu presente.

Com base nos estudos de Lahire (2004), entendemos que cada uma dessas matrizes deve ser interpretada de maneira contextualizada. Isto quer dizer que ao analisar as narrativas docentes é importante considerar todo o contexto histórico-social que o indivíduo participa ou participou, pois, apesar haver divisão das matrizes em categorias, que serão analisadas de maneira independente, existe uma relação intrínseca entre elas. Por isso, é preciso olhar a parte para entender o todo, e considerar o todo para analisar a parte.

Ao analisar as falas docentes, entendemos é importante considerar o contexto, visto que as disposições sociais são moldadas em diferentes tempos e espaços, dependem de fatores intrínsecos e extrínsecos, portanto, é necessário observar onde, quando e com quem houve a socialização, pois todos esses fatores estão interligados.

Em vista do exposto, nesta seção são analisados os dados referentes às sete matrizes socializadoras que consideramos importantes no processo de construção da identidade docente de professores de EF mais e menos engajados na profissão, à saber: a família, a escola, os esportes, a instituição política, a instituição religiosa, a instituição acadêmica e o universo do trabalho.

Observa-se, ainda, que dentro de cada categoria há a criação de subcategorias, que se destinam a compreender a menor parte do todo, favorecendo a interpretação dos resultados. Para efeito de observação das narrativas, a Professora 01 (P01) corresponde à docente com características de maior engajamento docente, enquanto a Professora 02 (P02) apresenta um menor engajamento docente, quando comparadas a amostra total de docentes participantes da pesquisa. Veja na tabela abaixo algumas informações do perfil das participantes selecionadas:

Tabela 02: Perfil das docentes investigadas

INFORMAÇÕES	P01	P02
Sexo	Feminino	Feminino
Idade	46 anos	38 anos
Formação	Graduação	Mestrado
Religião	Católica	Católica
Tempo de Experiência	12 anos	12 anos
Carga horária de trabalho	40 horas semanais	30 horas semanais

Fonte: Elaborado pelos Autores

4.3.1 A família

4.3.1.1 Os impactos da socialização familiar para a construção da identidade pessoal

Como visto, a família constitui o primeiro universo social que o indivíduo participa. A socialização nesse ambiente influencia sua maneira de agir, pensar e se comportar e, por isso, desempenha um papel fundamental na construção de suas disposições identitárias pessoais. Para compreender a relação entre esse universo social e seus impactos na construção da identidade pessoal dos professores, foi necessário conhecer os agentes que fizeram parte desse ambiente. Sendo assim, apresentamos o universo familiar descrito por duas professoras de EF da SME investigada, identificadas como mais e menos engajadas no trabalho.

Nascida em uma família em que o pai foi mestre-sala e a mãe foi porta-bandeira, a professora 01 conta que sempre esteve envolvida com o carnaval. É irmã mais velha de quatro filhos, única menina, e desde muito cedo precisou assumir responsabilidades. Relembra que quando o pai ficou desempregado sua mãe precisou ajudar com as despesas da casa, e, como ela era a filha mais velha, precisou ajudar nos cuidados com os irmãos. Conta que um deles era

muito pequeno quando isso aconteceu o que contribuiu para que ela se sentisse como uma mãe para ele. Hoje, ela é madrinha de seu filho e ele padrinho da filha dela. Quando fala sobre seu irmão mais novo diz que a relação deles é de muita parceria e de muita conversa.

Durante a narrativa de sua história de vida, relembra que os pais sempre cobraram que fossem responsáveis uns com os outros, dedicados nos estudos e respeitosos com seus professores. Descreve seu pai como uma pessoa muito rígida, “daqueles de conversar com cinto de couro na perna (P01, l.451-452).” Como seu pai era muito rigoroso, ela conta que sua mãe acabava fazendo papel de mediadora da situação. Esta é uma característica que a professora parece ter incorporado e carregado para a sua prática docente, considerando que ela descreve ser uma pessoa que sempre tenta conversar para entender o que está acontecendo, ou seja, assim como sua mãe, ela tenta dialogar e mediar as situações. Observe como ela diz resolver situações de conflito no trabalho.

Sou muito de sentar e conversar para podermos chegar em um ponto em comum. Mesmo que seja uma situação chata em sala de aula com o aluno, ou mesmo com a direção, eu acho que você sentar e dialogar é muito mais fácil de você entender, do que você apontar ou julgar porque erros a gente tem. (P01, l.287-290)

Nascida em uma família de docentes, a professora 02 explica que sua mãe dedicou sua vida profissional à alfabetização de crianças. Sendo filha e o sobrinha de professoras, lembra que ela e sua irmã adoravam visitar o trabalho da mãe. Descreve que na escola onde sua mãe trabalhava, elas eram o centro das atenções. Relata que apesar do exemplo de seu pai, que é um bom leitor, e sua avó, que sempre a presenteou com livros, acredita que seu gosto pela leitura e pela escrita teve muita influência de sua tia, que foi sua professora no primeiro ano. Inclusive, ela relata que quando era criança pensou em ser jornalista, porque realmente gostava muito de escrever.

A professora 02 narra que teve uma infância feliz ao lado de seus familiares. “[...] eu convivia com os meus avós, que moravam do lado da minha casa, com primos, tia, avó. Era um quintal grande, e vivíamos juntos, então **“a gente acaba pegando um pouquinho de cada um, né? De disciplina, de forma de ver a vida[...]**” (P02, l. 526-527, grifo nosso)” ou seja, a partir da interação com os seus familiares, começou a compreender a sociedade e passou a construir os traços de sua identidade, que é individual, mas também é coletiva, pois, apresenta as características que são incorporadas do grupo a que pertence. Sendo assim, compreendemos que a identidade pessoal é constituída tanto por um processo biográfico, como relacional, como explica os estudos de Dubar (2005).

Ao interpretar as falas das entrevistadas, notamos a contribuição da família para a construção de disposições, que constituem a maneira de agir, pensar e se comportar das docentes, a partir da transmissão dos traços da cultura familiar a seus membros. Considerando todo o exposto a respeito desse universo social, entendemos que a família é de suma importância no processo de construção da identidade pessoal do indivíduo, visto suas contribuições para as disposições comportamentais desses indivíduos, que carregam em suas lembranças e em suas atitudes as marcas de sua socialização familiar.

4.3.1.2. A influência da família na escolha profissional

Ao reler as narrativas de vida das professoras investigadas, identificamos que ambas apontam a participação da sua família nas suas escolhas profissionais. Este achado vai ao encontro dos estudos de Josso (1988) e Dominice (1988) quando dizem que a família colabora decisivamente na escolha profissional. Os autores explicam que a socialização durante a infância, a partir da interação com os membros do grupo, representa um papel fundamental nas tomadas de decisões referentes à profissão que os atores querem desempenhar no futuro.

No caso da professora 01, ela revela que sua tia, que é Pedagoga e hoje está aposentada, foi/é como um espelho para ela, sendo grande influência em sua vida pessoal e profissional. Além de sua tia, ela diz que sua mãe também foi de suma importância para a sua escolha pela docência. Lembra que sua mãe costumava dizer assim:

Minha filha, é melhor você ser professora, que é uma profissão que mesmo que não tenha grandes valores, você pode ensinar em casa, você pode fazer um concurso, tem uma gama de possibilidades. Você faz, e quando você terminar, você já pode trabalhar (P01, l. 457-460).

Quando interpretamos a fala notamos que para a mãe da investigada a profissão docente seria uma possibilidade para ingressar mais rápido no mundo do trabalho, mesmo que não houvesse tanta valorização.

Seguindo o conselho da mãe, ela fez o Curso Normal e começou a trabalhar. No entanto, sentia que faltava algo e foi cursar EF. Ela conta que foi uma felicidade para sua família quando ela ingressou na faculdade, afinal, seria a primeira a cursar o nível superior. Minha mãe tinha o prazer de encher a boca para falar:

Olha aqui a professora. Era professora de fundamental e agora é professora de EF. Era um orgulho para ela (P01, l. 468-469).

Este é um achado que corrobora para reforçar a sua escolha profissional.

Diferentemente do relato anterior, a professora 02 não aponta diretamente a influência de seus familiares para a sua escolha profissional. Entretanto, durante suas narrativas apresenta

diversos indícios de como sua família contribuiu para a sua escolha. Conta que sua mãe e suas tias sempre faziam muitos elogios à vida do docente, do tipo:

Professor sempre tem emprego (P02, 1.554)”, “vai ter férias duas vezes (P02, 1.555); Feriado, a gente enforca (P02, 1.555).

Em vista das vantagens contadas por sua tia e sua mãe em ser professora, considerando os conhecimentos acadêmicos que tinha para prestar o vestibular para uma universidade pública (a entrevistada explica que teve uma formação deficitária e isso era um empecilho para ela conseguisse entrar num curso de jornalismo ou medicina, por exemplo) e o desejo de conhecer o corpo humano por dentro, coadunaram para sua decisão em cursar EF.

No entanto, cabe explicar que durante seu relato ela conta que também prestou vestibular para letras e biologia, mas as aulas teriam início apenas no segundo semestre, então ela decidiu iniciar a graduação em EF para saber se iria gostar, e acabou se identificando com as aulas teóricas e as aulas de anatomia, o que favoreceu sua permanência no curso. Notamos que suas três escolhas foram relacionadas à cursos de formação de professores. Ou seja, todos os cursos escolhidos demonstram sua opção pela docência.

Com relação à expectativa de sua família sobre a sua escolha, ela descreve que todos ficaram muito felizes quando souberam da notícia, especialmente sua mãe. Afinal, ela havia optado pela docência e se tornaria professora. Apesar da felicidade de sua família pela sua escolha profissional, a partir de sua narrativa fica notório que não era algo que ela ansiava, mesmo gostando do curso que escolheu.

Ao analisar os achados por intermédio dos estudos de Josso (1988), quando fala sobre o processo de “autonomização/conformização” da escolha profissional, concluímos que as professoras decidiram aceitar e acolher, com conformidade, os conselhos dados por seus familiares em seguir o caminho da docência. Isto é, suas escolhas foram intermediadas por um processo de conformização e, em ambos os casos, as famílias demonstraram a satisfação com a escolha profissional das professoras.

O problema da escolha profissional em atenção às expectativas da família é que o indivíduo pode acabar abdicando de suas próprias escolhas, o que pode afetar sua identificação com a profissão e interferir no seu engajamento. Quando analisamos a fala da professora 02, notamos que quando ela reflete sobre essa decisão pensa que talvez devesse ter escolhido outra profissão, apesar de não saber dizer qual seria. Portanto, pode ser algo que contribua para que não se sinta totalmente satisfeita com a profissão que escolheu.

Como conclusão sobre a influência da família na escolha profissional da entrevistadas, entendemos que família de origem teve sua parcela de contribuição para as escolhas profissionais docentes, seja de forma incisiva e direta, como no caso da professora 01, ou influenciada por seus exemplos, como no caso da professora 02.

4.3.1.3 Casamento, filhos e carreira

Como sabemos, a identidade é um processo contínuo. A cada nova experiência podemos mudar a maneira como vemos a vida, podemos reconstruir nossa maneira de agir, de se comportar, de pensar, afinal, estamos em constante construção e reconstrução. Quando observamos esse conceito, entendemos que o casamento, o nascimento de um filho, o divórcio, por exemplo, podem ser fatores importantes para a reconstrução da identidade do indivíduo, o que consequentemente pode impactar na sua prática e engajamento profissional.

Para Josso (1988), os filhos e o casamento são fatores decisivos para a carreira profissional, portanto, a formação de uma nova família, a convivência com o conjugue e a maternidade são elementos que esse estudo considera importante para a construção de uma identidade mais e menos engajada das professoras investigadas.

Dito isto, nesta subcategoria será analisado as narrativas docentes a respeito da valorização da família conjugal para a manutenção da profissão docente. Além disso, visa compreender como essa nova constituição familiar e a maternidade contribui para a construção de novas disposições comportamentais das docentes, que apontam a influência desses acontecimentos na sua profissionalidade.

Diferentemente do valor que sua família de origem deu a sua escolha profissional, a professora 01, hoje, mãe de uma jovem de vinte e um anos, diz que sua filha demonstra não valorizar a sua escolha, e costuma dizer que não sabe como a mãe consegue ser professora. Ela conta que não pretende influenciar a filha acerca da sua profissão, como sua mãe fez com ela. Concorde quando a filha fala sobre a docência, e está de acordo quando ela diz que a profissão não é valorizada. Segundo a entrevistada, para ter uma vida estabilizada sendo docente é preciso trabalhar em muitos lugares, por isso, discursa que não irá interferir na escolha profissional da sua filha, que estuda logística. Além disso, ela acredita que para ser professora é preciso “ter um dom (P01, 1.476)”, e isso é algo que sua filha não tem. Portanto, entende que realmente não deveria ser professora.

A investigada 02 é casada com um professor e diz viver em um eterno conselho de classe. “Todo dia a gente fala sobre isso, né? Seja coisas boas ou seja coisas ruins (P02, 1.609-610)”, relatando discutir com seu companheiro as dificuldades e as alegrias enfrentadas no trabalho.

Ou seja, suas vidas pessoais são permeadas pelas questões profissionais, e mesmo quando encerram o dia de trabalho continuam refletindo sobre as experiências vivenciadas nesse contexto.

Durante suas conversas debatem que não querem que sua filha seja professora.

Hoje, se minha filha fala eu quero ser professora, infelizmente, eu e meu esposo, a gente vai tentar tirar isso da cabeça dela[...] (P02, l.565-566),

apontando que a profissão está desvalorizada. Esta observação acerca da profissão, apesar de constituir uma fala singular, representa um pensamento coletivo, pois, há muitos relatos de docentes que não desejam que seus filhos perpetuem na docência, evidenciando uma séria problemática para o futuro da profissão, ou seja, além das desistências da profissão docente, perspectiva-se a ausência de estímulos para o ingresso na formação de professores.

Nesse sentido, acreditamos ser importante explicar que a crise da profissão docente no Brasil já acontece há algum tempo, apresentando sinais entre os anos 80 e 90 nos cursos de formação de professores, devido à desvalorização profissional, evidenciado pela perda salarial e pelas condições precárias de trabalho (Diniz-pereira, 2011). Segundo Rodrigues, Gomes e Fagundes (2018), além dos baixos salários, há falta de investimento do poder público, más condições de trabalho, violência e indisciplina na escola.

Esses fatores apontados pelos autores podem ser facilmente identificados ao longo das narrativas docentes, que relatam o desprestígio da profissão. No relato da professora 01 ela diz:

no mundo em que nós estamos vivendo, a desvalorização da nossa classe, a gente não tem reconhecimento e deveria ter muito pelo que a gente faz, pelo que a gente passa, pelo que a gente vivencia, enfim (P01, l.178-180).

Ou quando a professora 02 diz:

não acho que a gente tem valorização (P02, l.101-102).

A realidade enfrentada pelos professores faz com que a entrevistada 02 e seu esposo que não queiram que sua filha trilhe o mesmo caminho e enfrente as mesmas dificuldades. Quando refletem sobre a sua escolha profissional, discutem se querem continuar seguindo na carreira, como apresenta esse trecho da sua narrativa

Eu e meu esposo sabemos que a gente poderia estar em outras coisas, e eu acho muito triste dizer isso, mas o nosso desejo é sair do magistério. Então, eu acho que se fosse uma coisa que realmente fosse lá do fundo do coração, que a gente gosta e que a gente tivesse escolhido mesmo, simplesmente pela nossa vontade, talvez a gente não tivesse esse desejo, mas como a gente teve muita influência de fora, principalmente essa propaganda, dos benefícios, mas que esquecem de falar de malefícios também. (P02, l.568-574)

Apesar de demonstrar tristeza em dizer que está insatisfeita com a profissão que escolheu, pensa que poderia ter feito outras escolhas no passado se não fosse a influência de

seus familiares. Nesse trecho da entrevista observa-se que sua escolha profissional não foi uma decisão relativa à sua identificação ou amor pela profissão, mas foi uma possibilidade de ter uma carreira, levando em conta as opções que tinha. Desta maneira, ponderamos importante chamar atenção para o contexto dessa escolha quando pensamos o seu futuro engajamento no trabalho, visto que a afinidade com a docência é um fator relevante na análise feita sobre a dimensão emocional e cognitiva. Além disto, sua desmotivação com a profissão pode ser um ponto desfavorável para a maneira como se engaja no trabalho, contribuindo para que desempenhe uma identidade profissional menos engajada.

Outro aspecto importante a considerar ao investigar sobre a identidade das duas entrevistadas, é o reconhecimento de sua identidade de mãe, que é parte integrante de quem elas são. Sendo assim, este estudo pretende saber como a maternidade influencia a profissionalidade das entrevistadas. Mas antes de iniciar a análise das narrativas sobre essa parte de suas vidas é importante considerar que a maternidade nas sociedades contemporâneas traz algumas implicações e conflitos, pois, a mulher precisa se dividir no papel de mãe e profissional, entre os cuidados com o filho e o desenvolvimento da carreira, por isso, entendemos que conciliar esses dois aspectos pode ser desafiante. A seguir, vejamos o que as entrevistas dizem a respeito da influência da maternidade na sua prática pedagógica.

Quando questionada a respeito de como é a docência após a maternidade, no sentido de entender como ser mãe interfere em sua maneira de agir e pensar no trabalho, a professora 02 conta que hoje se sente mais cuidadosa e responsável com seus alunos, e mais empática com os pais porque consegue se colocar no lugar deles em relação à diversas situações que acontecem na escola. Hoje, ela pensa o que faria e como agiria se sua filha estivesse naquela situação. Nesse sentido, a professora explica que existe uma maior preocupação com o ensino porque se coloca no papel de mãe.

Eu vejo que agora eu tenho mais cuidado com certas coisas, por exemplo, um aluno se machucou, eu sempre coloco um gelinho, né? Faço aquele procedimento básico que a gente tem que fazer, mas às vezes até esquecia de comentar na secretária, sabe. Hoje em dia não, eu tenho muito mais cuidado porque se a minha filha cair eu sei que eu também gostaria de ser comunicada. Então, nesse sentido, mudou muita coisa. Talvez, eu ache que a empatia seja a palavra que defina, e eu acho que uma noção realmente de responsabilidade [...] (P02, l. 627-632)

Eu acho que a minha obrigação é ensinar o que eu quero que a minha filha seja ensinada. Então, hoje em dia eu tenho mais responsabilidade ainda com ensino, entendeu? De realmente pensar se aquele responsável me questionasse em relação ao que os filhos estão aprendendo, eu realmente seria capaz de dizer que eu estou

ensinando alguma coisa? E aí, isso me faz retomar a questão de não ser igual ao professor “rola-bola”⁴ (P02, l. 635-640)

Analisando a narrativa compreendemos que houve uma mudança comportamental da docente após a chegada de sua filha. Hoje, sua profissionalidade é atravessada por pensamentos e atitudes que são oriundos de um processo reflexivo após a maternidade, demonstrando como o surgimento desse novo acontecimento favoreceu a reestruturação da sua identidade e influenciou a sua prática profissional.

Ao descrever sua história, a professora 01 relembra que quando engravidou sua vida passou por muitas mudanças. Conta que no mesmo período precisou se mudar para outra cidade e reflete que a vida com filho, trabalho e estudo ficaria muito difícil, por esse motivo explica que acabou não conseguindo realizar a formação de bacharel em EF.

Relata que como professora escutava muitas histórias de seus alunos, que às vezes se sentiam mais confortáveis em discutir um determinado assunto com ela do que com os pais. Relembra o caso de uma aluna que estava grávida, e ao invés de ter contado primeiro para os responsáveis, contou para ela. Diante dessa situação ela começa a pensar que não queria que sua filha se sentisse da mesma maneira, e tivesse medo de se abrir para conversar. Explica que não queria ser a última a saber das coisas, por isso tentou ter um diálogo aberto em casa. Ela descreve o impacto dessa história na sua vida da seguinte maneira: “me marcou muito e fez com que eu mudasse a postura como mãe (P01, l.237)”. De acordo com a entrevistada “eram muitos relatos que acabaram mexendo também com sua pessoa (P01, 250-251).” Isto é, impactavam a sua vida pessoal.

Diante do exposto, entendemos que essas histórias interferiam na sua maneira de pensar e se comportar. Ou seja, sua socialização no ambiente de trabalho e a convivência com seus alunos influenciaram algumas disposições comportamentais relacionadas à maneira como ela age como mãe. Hoje, sua filha é uma mulher adulta e ela sente que conseguiu criar uma relação de amizade com ela, o que a deixa realizada. Por isso ela diz: “o meu lado profissional ajudou no meu lado maternal (P01, l.245-246)”. Desta maneira, quando analisamos a sua narrativa de vida observamos que as experiências advindas de sua prática profissional acabaram interferindo no seu comportamento como mãe.

⁴ O termo é comumente utilizado para caracterizar o professor de EF, por conta de uma série de fatores, como por exemplo, distribuir materiais e deixar que a aula seja “livre”, com atividades escolhidas pelos alunos sem nenhum critério de organização/participação efetiva.

A partir dos relatos entendemos que assim como a maternidade interfere na maneira como as professoras agem dentro da escola, as experiências oriundas da relação com os alunos também podem influenciar o pensamento e o comportamento das professoras/mães fora da escola. Sendo assim, acreditamos que parte importante do professor é sua pessoa, assim como Nóvoa (2019) disse, e acrescentamos que parte importante da pessoa é o professor, visto que sua personalidade interfere na sua profissionalidade e vice-versa.

Considerando toda a discussão sobre o casamento, filhos e carreira, entendemos que a nova relação social que se constrói a partir da formação da família conjugal pode contribuir para a construção de novas disposições que corroboram para a reestruturação da identidade docente. A socialização com o conjugue e a responsabilidade com a maternidade podem ser um fator relevante para a manutenção ou interrupção da carreira profissional. Portanto, constitui um elemento importante dentro da análise.

4.3.2 A escola

4.3.2.1 Eu, aluno

Provavelmente, a escola é o primeiro universo social que o indivíduo participa depois da família. Nesse espaço, ele passa grande parte de sua infância e juventude. Sendo assim, parte integrante da sua identidade é constituída pelas vivências que os professores puderam experimentar nesse universo. Nesse capítulo, trataremos de analisar os dados referentes à socialização escolar e suas contribuições para a construção da identidade docente de professoras de EF consideradas mais e menos engajadas no trabalho. Para tanto, examinamos as narrativas docentes dos tempos de escola.

Apesar de se avaliar como uma aluna bagunceira, a professora 01 explica que era uma bagunça saudável, no sentido de não ser desrespeitosa com seus professores. Afinal, o respeito era algo que seus pais sempre prezaram. Narra que foi uma aluna prestativa, que gostava de se envolver nas coisas e ajudar no que fosse preciso. Ou seja, nos tempos de escola ela demonstra ter sido uma aluna engajada no desempenho de tarefas escolares. Além disso, parece ter construído uma boa relação com seus colegas e professores.

Assim como a professora 01 relatou conviver com familiares bem exigentes a respeito da educação dos filhos, essa fala se repete na entrevista da professora 02. Ao relembrar os seus momentos na escola, ela diz que por conta da cobrança dos pais, acabou tendo um comportamento exemplar na escola. Declara ter sido uma aluna que levava muito a sério os estudos. Observe parte de seu relato.

Eu fui muito cobrada para ser uma boa aluna, porque minha mãe era professora, então havia uma cobrança muito grande para ser aquela filha da professora que faz tudo certinho. Eu lembro de ser assim muito estudiosa, sempre que tinha excursões, que tinha que selecionar alunos, eu sempre era chamada. Então, a minha lembrança é sempre de ser uma aluna que levava bastante a sério os estudos. Era uma aluna participativa (P02, l.300-304)

Segundo ela, essa exigência corroborou para que fosse muito exigente consigo mesma. Relata que muitas vezes passou mal durante a semana de prova, chegando a vomitar em algumas ocasiões, pois acreditava que sempre tinha que manter um nível de notas muito elevado. Além disso, relata que quando foi prestar o vestibular acabou desenvolvendo uma gastrite. Por todos esses fatores, considera que essa cobrança tenha sido um pouco exagerada. Destacamos que seu comprometimento e responsabilidade com os estudos possa ser uma atitude que ela tenha incorporado e passado a replicar como docente, no sentido de entender o espaço escolar como um local que deve ser levado à sério, onde os alunos devem se dedicar aos estudos.

Ao analisar como os docentes se avaliam enquanto alunas, notamos que consideram suas atitudes respeitadas e responsáveis dentro da escola. As duas entrevistadas apontam que a maneira como se comportavam foi moldada pela educação rigorosa e exigente de seus pais com relação à escola. Como foi descrito no tópico referente ao universo da família, esses ensinamentos acabaram refletindo na maneira como agiam quando alunas.

4.3.2.2 A lembrança dos antigos professores

Nesse tópico serão abordados indícios da influência dos antigos professores na escolha profissional e suas contribuições para a formação da identidade dos professores de EF participantes dessa pesquisa. Para tanto, faremos uso, principalmente, das respostas dadas nas questões dezoito, vinte e um, vinte e dois e vinte e três da entrevista.

Quando questionados sobre a sua relação com os seus antigos professores, as entrevistadas dizem ter tido uma boa relação professor-aluno. A professora 02 conta que gostava de dar presentes e cartinhas a seus professores e, ao rememorar esses momentos, pensa que talvez essas atitudes tenham sido sufocantes, apesar de se sentir querida por eles. Quando relembra seu tempo de escola, guarda boas lembranças de sua tia, que foi sua professora do primeiro ano. “[...] minha tia, academicamente, teve um peso grande. Ela era uma professora maravilhosa. (P02, l.528-529)” Relembra com carinho que sua professora, que era sua tia, sempre permitia que ela lesse uma história quando terminava os trabalhos escolares. Conta que se recorda do livro até hoje, pois era algo que ela amava. Ela explica que: “[...] naquela perspectiva de tentar fazer diferente do que os outros fizeram, eu acho que essa visão de professora que eu tenho dela pesa bastante (P02, l.537-538).” Apesar de não indicar que ela foi

quem a motivou a ser professora, vê nela um exemplo a ser seguido. Ou seja, essa influência é relevante para a sua visão de docente.

No que diz respeito a relação entre as entrevistadas e seus antigos professores de EF, elas apresentam diferentes discursos. Enquanto a professora 01 alega que teve boas experiências na disciplina e aponta seu antigo professor Marcos como uma influência positiva para sua escolha profissional, contribuindo, em parte, pelo seu gosto pela disciplina, com a professora 02 isso foi um processo inverso, ela conta que “ficava indignada porque os meninos sempre jogavam futebol e as meninas sempre jogavam queimado” (P02, l.341-342). Essa era uma situação que ela discordava, por isso ela se lembra que

[...] quando eu resolvi fazer educação física o meu pensamento sempre foi de fazer o oposto. Eu não tive um bom modelo de professores de educação física. Foi justamente o contrário, né? Eu tinha as referências do que era aquele professor de educação física, e eu queria ser um completo oposto deles, entendeu? (P02, l.343-347)

Durante seu relato explica que teve a mesma professora durante muito tempo, e que mesmo quando mudou de professor as aulas eram sempre a mesma coisa. Em vista dessas experiências, ela fala que sua “inspiração em ser professora, na verdade, não foi uma inspiração por um modelo positivo, foi justamente o oposto (P02, l.351-353).” Independentemente de ter sido uma boa ou uma má experiência, suas lembranças desse período inspiram sua maneira de agir e se comportar com docente.

Considerando as narrativas apresentadas, podemos perceber que os antigos professores são agentes importantes para a escolha profissional, pois, corroboram para as experiências que os alunos vivenciam dentro da escola. Além disso, contribuem para a formação de um futuro perfil profissional, como forma de inspiração e exemplo. No entanto, é preciso explicar que não são únicos que contribuem para a escolha da profissão ou formação de um perfil docente. Ressaltamos que no caso da professora 01 seu modelo de professor foi uma inspiração positiva, o que não acontece no caso 02.

4.3.2.3 Os amigos dos tempos de escola

Uma parte importante do universo escolar são as relações sociais estabelecidas nesse espaço, visto que nossa identidade é construída na relação com o outro. Nesse sentido, esta subcategoria objetiva conhecer sobre as amizades do tempo de escola para identificar se esses amigos contribuíram de alguma maneira para a escolha profissional das professoras.

A professora 01 conta que na escola fez amizades para a vida, e que até hoje eles se encontram para relembrar os velhos tempos. Explica que estudou em uma escola localizada em sua rua, o que facilitava criar laços, pois, além de se encontrarem na escola, ela e seus amigos

brincavam na rua e faziam passeios juntos. Quando fala a respeito de seus amigos da escola, relembra com carinho das amizades que construiu nesse espaço. Observe parte dessa história.

[...]a nossa amizade era para além da escola, porque a gente se reunia, o que hoje seria chamado de resenha. A gente fazia festinha na casa de uma, na casa de outra, era lanche, mas tinha aquele horário combinado para voltar. Então, a gente tinha uma relação legal. No final de semana, a gente brincava na rua. Os pais se responsabilizavam de levar um grupo para o cinema e no shopping[...] (P01, l. 333-337)

De acordo com a narrativa da professora 02 ela também vivenciou bons momentos na escola, mas explica que procurava se relacionar com aqueles alunos que tinham um bom comportamento. Conta que seus laços de amizade mais fortes foram com os colegas do Ensino Fundamental, inclusive, sua melhor amiga é desta época. Relata que no Ensino Médio não conseguiu estreitar as amizades para além da escola. Vejamos uma parte de sua entrevista

Assim, eu tinha amizade com todo mundo, mas como eu era muito cobrada, eu sabia que se eu tivesse me misturando com as pessoas que eram chamadas atenção, não ia dar certo, entendeu? Porque minha mãe e meu pai sempre foram muito exigentes, mas eu tinha amizade com todo mundo. Agora, se eu tivesse que fazer um trabalho em grupo, se eu tivesse que fazer uma festinha, alguma coisa do tipo, era para um grupo mais selecionado de crianças. Eram chamadas aquelas que se comportavam bem, então eu tinha um grupinho mais restrito com as pessoas que não faziam bagunça. (P02, l.321-327)

Ao analisar essa subcategoria entendemos que os amigos da escola foram importantes em suas vidas, porém, em ambos os casos investigados, a socialização com os outros alunos não foi um elemento determinante para a escolha profissional das professoras. Entretanto, cabe destacar que, no caso da professora 01, os amigos da escola colaboraram para muitas experiências esportivas que a docente participou fora da escola, pois, como ela disse, costumavam brincar juntos na rua. Ou seja, contribuíram de alguma maneira para a reforçar seu gosto pela prática esportiva.

4.3.3 Os esportes

Algo muito comum na história de muitos professores de EF é sua afinidade e identificação com a prática esportiva. Muitos escolhem seguir na profissão porque foram praticantes de alguma modalidade, pela relação social que construíram por intermédio do esporte, pela afinidade com alguma prática corporal, enfim, pela relação construída com o movimento corporal humano. Essa relação entre o gosto pela atividade física e a escolha profissional está presente no estudo de Cardoso *et al.* (2016), que fala sobre a importância das experiências prévias nesse processo.

Esta pesquisa entende que o envolvimento prévio das entrevistadas no esporte, nas brincadeiras de rua e/ou na dança, constituem uma parte importante de seus saberes. Portanto,

acreditamos ser importante identificar como foi a socialização das docentes nesse universo social, considerando que os conhecimentos docentes são provenientes de diferentes fontes, como aponta Nóvoa (1992) e Tardif (2000, 2013). Além disto, creditamos que os saberes provenientes dessas experiências muitas vezes são ressignificados durante sua formação acadêmica e replicados durante a prática profissional.

Diante do exposto, nessa categoria pretendemos compreender a relação social entre as entrevistadas e as práticas corporais diversas vivenciadas ao longo de suas vidas que corroboraram para a escolha da profissão e/ou contribuem para a sua prática docente. Para analisar essa categoria recorreremos, principalmente, as questões vinte e cinco, vinte e seis e vinte e sete da entrevista.

4.3.3.1 O esporte na escola e sua influência na vida pessoal e profissional do docente

O esporte, quando trabalhado para fins educativos, tem a capacidade de estreitar os laços entre os indivíduos, ensina valores como disciplina, determinação, superação, trabalho em equipe e respeito. Além disso, pode reforçar o pertencimento do indivíduo na comunidade escolar. Desta maneira, no decorrer da entrevista também foi abordado a respeito das experiências esportivas escolares que favoreceram a socialização no ambiente. Essas experiências contribuem para ampliar o repertório motor e podem ser um fator que impulsiona a escolha pela profissão.

Para muitos professores de EF, a participação nas aulas, nas olimpíadas escolares, nas equipes de atletas da escola, que participam de campeonatos externos constituem um universo social relevante para a sua socialização nesse espaço. Uma vivência esportiva bem-sucedida na escola pode ter sido um fator determinante para a identificação do aluno com a disciplina e o gosto pela prática esportiva. Portanto, esse tópico visa conhecer como esse universo aparece nas narrativas dos docentes investigadas quando relembra desses momentos.

Quando questionada como foi sua relação esportiva na escola a professora 01 apresenta o seguinte discurso: “Eu participava do futebol feminino. Eu sempre estava ali, envolvida com a questão de organizar as danças, apresentações de quadrilha e, quando tinha, os jogos de estudantis (P01, l.382-384).” Ela narra que teve uma boa relação com a EF e com o esporte escolar. Relembra que um fato marcante dentro do universo escolar que contribuiu para a sua escolha profissional foi a organização de uma coreografia da Turma do Balão Mágico, que todos gostaram e elogiaram a apresentação. Nesse instante ela conta que pensou “Poxa, é isso aí mesmo (P01, l.373).” Além dessa vivência, ela descreve que mais adiante montou uma coreografia de Carimbó que também foi bem aceita. Considerando o relato, entendemos que

essas experiências bem-sucedidas despertaram seu interesse para uma futura possibilidade de trabalhar com dança durante sua prática profissional.

No discurso da professora 02 nota-se que sua relação com o esporte escolar foi aquém ao que seria esperado. Durante o ensino fundamental ela conta que as aulas giravam em torno do futebol e queimado, e essa é uma fala que percebemos em muitas realidades discentes quando questionamos quais atividades eles praticam na escola. Durante seu relato ela conta que adorava EF, “mas era aquela aula de rola bola. Os meninos jogam futebol, meninas jogam queimado ou vôlei, e não se misturavam. Era sempre assim. Eu gostava de futebol e eu queria jogar futebol, mas era um sacrifício para conseguir jogar (P02, l. 215-217)”. Ou seja, os alunos não tinham suporte para resolver os conflitos e, possivelmente, muitos alunos deviam ficar excluídos das aulas. Essa realidade fazia com que ela pensasse “Poxa, eu acho que a aula de EF deveria ser mais do que isso (P.02, l.342-343).” Esse pensamento que ela constrói quando aluna é incorporado e passa a nortear sua futura prática docente.

Outra coisa que podemos refletir a partir desse discurso é a separação dos meninos das meninas de acordo com a modalidade. No caso em análise, a professora relata que queria participar, mas não tinha espaço porque era menina e não se enquadrava em uma atividade que, supostamente, deveria ser praticada pelos meninos.

As meninas tinham pouca oportunidade de fazer alguma coisa, mas eu gostava. Então, eu queria jogar futebol e tinha um grupo de meninos da turma que deixava algumas meninas jogarem juntos, eu amava isso, eu adorava participar. Eu me recordo de um guarda municipal da Escola que uma vez veio um elogiar eu jogando bola, ele falou que eu deveria tentar jogar profissionalmente, correr atrás, mas eu lembro da minha mãe quando eu cheguei em casa falando isso achando um absurdo, porque mulher que jogava futebol era sapatão, né? E aí, assim, eu ficava triste, porque eu gostava e não encaixava aquilo na minha cabeça[...] (P02, l. 360-366)

Ela conta que esse preconceito se estendia a outros colegas da escola, que compartilhavam da mesma opinião. De acordo com sua narrativa as pessoas comentavam que menina que jogava futebol era homossexual, e isso fazia com que a pessoa fosse vista de maneira diferente. Esse pensamento não fazia sentido para ela porque apesar de gostar de futebol tinha certeza que não se sentia atraída por meninas. Esta é uma fala que demonstra que ainda vivemos em uma sociedade que está repleta de pré-conceitos, aos quais precisamos estar atentos quando estamos diante de indivíduos em formação.

Ao relembrar sobre suas experiências esportivas na escola, ela conta

Tirando o futebol, eu era um fracasso em todas as outras coisas. Eu era muito boa no queimado também, né? Afinal, desde o primeiro meu primeiro ano jogando queimada, a gente tem que ficar boa. (risos). Eu era boa fugindo, mas eu não conseguia acertar muito bem. Eu era uma ótima fugitiva. Sempre a última a ser queimada. Quando tinha vôlei, basquete, eu era péssima. No ensino médio, eu não tive aula prática de educação

física porque eu estudei no colégio que não era um prédio alugado pelo Estado e o prédio não tinha quadra. (P.02, l.369-375)

Diante do exposto, é possível identificar que a professora 02 teve poucas experiências esportivas na escola, e toda sua lembrança sobre esses momentos estão envoltos em conflitos. Não teve professores de EF que foram exemplos positivos, não teve muita possibilidade de vivenciar experiências práticas diversificadas, sua socialização por intermédio do esporte foi deficitária, visto que precisava convencer os colegas para que pudesse participar das atividades, por isso, seu pensamento profissional é orientado pela ideia de querer fazer completamente diferente, se tornando uma professora que não repita esse mesmo modelo. Sendo assim, acreditamos que essas experiências é algo que contribuirá para a construção de um perfil profissional comprometido e responsável com a profissão. Veja como essa característica da sua identidade docente aparece quando ela se autoavalia

Eu acho que eu me consideraria como uma pessoa muito comprometida. Apesar dos pesares, eu tenho isso sim, o compromisso. Ser realmente uma professora que os alunos depois vão lembrar anos à frente, e de que fizeram uma determinada coisa diferente na minha aula, sabe. Até por eu dar aula na mesma escola há 12 anos, se eu não me engano, eu tenho alunos que são meus alunos desde a educação infantil. Então, para mim, é muito gratificante quando eles lembram de fatos lá de trás, que foi marcante, sabe? Eu acho que isso é uma coisa que eu procuro ser, eu procuro trazer coisa diferente, porque eu tenho isso comigo, a questão do comprometimento. (P02, l.176-183)

Portanto, entendemos que as aprendizagens de uma socialização deficitária nas práticas esportivas dentro da escola contribuíram para que ela construísse disposições profissionais que fossem opostas as que vivenciou nesse universo social. As lembranças de seu passado, enquanto aluna, constituem a base de seu pensamento sobre a docência e o papel do professor nesse contexto. Essa maneira de pensar, que foi construída ao longo de sua socialização escolar, influencia a maneira como ela age, pensa e se comporta como profissional, no sentido de querer fazer diferente. O compromisso com a educação que a motiva em ser uma professora que contribuía para a formação dos alunos é fruto de sua experiência negativa com a disciplina na escola. Esse achado está em conformidade com o estudo de Cardoso *et al.* (2016), quando aponta a relação entre as experiências negativas e a motivação para se que os professores se tornem melhores profissionais.

Ao conhecer as experiências das docentes dentro do contexto do esporte-escolar, identificamos que a professora 01 teve um maior envolvimento com o universo esportivo do que a professora 02. Enquanto a primeira relembra de seus professores como uma influência positiva e carrega essas experiências para a sua prática docente, a segunda constrói um modelo

profissional que não deseja seguir, ao contrário da primeira, usa suas experiências frustradas na escola para fazer diferente na sua atuação profissional.

4.3.3.2 A vivência do esporte, das brincadeiras e/ou da dança em diferentes tempos da vida

Ao interpretar a narrativa da professora 01 identificamos que ela teve uma infância rica em vivências motoras. Observe como ela descreve as suas experiências nesse universo social: “Aonde eu morava havia uma quadra antes do meu prédio, tinha um campo de futebol e dia de domingo era o futebol das meninas. Aí, a gente jogava no campo de chão mesmo (P01, l. 375-377).” Conta que “se fosse hoje em dia, a chamariam de ‘moleque macho’⁵ (l. 414-415)”, porque gostava de brincar de bolinha de gude, carrinho de rolimã e pipa, brincadeiras consideradas de menino.

Quando analisamos essa narrativa percebemos que ela foi uma criança que tinha a liberdade para se movimentar, sem ficar restrita às brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero feminino. Este achado é algo importante destacar dentro da análise porque, tanto nas brincadeiras como nos esportes, existe a construção de um pensamento social de que algumas atividades são para os meninos e outras para meninas, e quem transgredir essa normatização passa a ser visto de maneira diferente, o que pode interferir na maneira como os indivíduos socializam nesse universo. Dito isto, retornemos à análise da sua narrativa.

Anos mais tarde, quando ingressou na faculdade, participou da equipe de futebol e do corpo dança da universidade, mas conta que essa experiência durou pouco tempo porque ela precisava trabalhar e estudar ao mesmo tempo e ficava difícil conciliar os treinos na sua rotina. Explica que na fase adulta sua relação com os esportes acabou ficando mais restrita à sua prática profissional.

Ao narrar sua história de vida, a professora 02 lembra que costuma brincar de escolinha, de jogos tipo lego, que estimulavam a criatividade e a imaginação. Relata que seus pais não tinham o hábito de comprar muitos brinquedos, então ela se lembra de utilizar os utensílios domésticos para brincar com sua irmã. Costumavam brincar dentro de casa, porque sua mãe não permitia que elas brincassem na rua. Segundo ela, as brincadeiras ficaram muito restritas aos momentos de lazer na igreja. Observe partes de seu relato.

Não brincava na rua porque minha mãe não deixava, então eu lembro, por exemplo, dos meus primos brincarem na rua e eu ficar encostada no muro olhando. Acredito que se nessa época se eu tivesse brincado mais, talvez o meu repertório motor fosse muito melhor, porque, nossa, eles brincavam de tudo, de queimado, de vôlei, daquele troço da lata. Nossa senhora, era muita coisa, e eu ficava ali, literalmente, encostada no muro só olhando. Isso é uma memória que eu tenho, que minha mãe não deixava

⁵ Expressão utilizada para caracterizar uma criança do sexo feminino que gosta de brincadeiras ditas como do repertório infantil masculino

a gente se misturar com aquelas crianças que brincavam na rua, mesmo com meus primos lá, mesmo com minha avó e minha tia olhando os meus primos, né? Então, minha mãe nunca deixou. (P02, l.490-497)

Eu lembro que naquela época na igreja, as pessoas organizavam brincadeiras naquelas confraternizações, e a gente sempre brincou muito. Então, nesse ambiente a gente ficava bastante inteirado, mas eram mais brincadeiras mesmo, né? Não era um vôlei, eram sete cortes, por exemplo. E aí né, a gente ia tentando ficar bom naquilo, mas era difícil. Eu acho que é isso. As minhas memórias são essas. (P02, l.499-503)

A partir das falas podemos identificar que suas experiências com as práticas esportivas estavam mais relacionadas ao contexto de jogos e brincadeiras, e essas vivências se concentraram em espaços específicos, em casa, na igreja e na escola.

Quando rememora seu passado relata que teve pouquíssima experiência com o esporte fora da escola e, como foi já foi falado na categoria, essas experiências não foram variadas, se restringindo ao futebol e ao queimado. Lembra que chegou a tentar se inscrever para participar de alguma prática esportiva, mas não foram tentativas bem sucedidas, e ela não se recorda de ter uma assiduidade em nenhuma atividade. Quando adulta conta que praticou natação e badminton.

Adulta, eu me inscrevi no badminton, que eu conheci na faculdade pela primeira vez, e adorei. Fiquei fazendo um determinado tempo, só que veio o mestrado, veio outras coisas, aí ficou embolado, não deu para prosseguir, mas eu acho que foi isso, natação porque foi necessidade, e badminton que foi por prazer, mas tudo durou pouco tempo. (P.02, l.424-428)

Ao examinar as narrativas das entrevistadas, observamos que a professora 01, em comparação com a professora 02, apresentou uma melhor socialização nesse universo. Enquanto a professora 01 teve a possibilidade de vivenciar o esporte, em contextos e tempos distintos, construindo experiências variadas, a professora 02 enfrentou alguns obstáculos para se inserir nesse universo social. Portanto, entendemos que suas experiências com os esportes, brincadeiras e jogos ao longo da vida não apresentou elementos consistentes para que essa instituição fosse considerada um fator determinante para a sua escolha profissional.

4.3.4 A instituição política

Nesta categoria pretendemos analisar como o contexto político e ideológico que as docentes participam e/ou participaram interferem na sua formação pessoal e profissional. Além disso, buscamos identificar como a relação entre o profissional e as instituições políticas presentes na vida das docentes impactam a sua prática profissional. Para auxiliar a interpretação desses resultados utilizamos as questões trinta e nove a quarenta e quatro do roteiro de entrevista.

4.3.4.1 A influência da política na maneira de agir e pensar do docente

Para compreendermos como as questões políticas/ideológicas influenciam a maneira como agem e pensam as docentes investigadas foi preciso entender de que maneira percebem essa questão. Portanto, no início da entrevista dessa categoria foi questionado se elas participaram de alguma instituição política, como: grêmios, sindicatos ou filiação à partidos (Q39) e questionou-se o que elas pensam a respeito do assunto (Q40) com o objetivo de termos uma visão ampla desse elemento antes de nos aprofundarmos no tema. Dito isto, olhe a declaração da professora 01

Não, nunca me envolvi com questões políticas. Nunca me chamou atenção. Eu não sou nem de discutir sobre isso. Na minha casa, meus irmãos são Bolsonaro e dizem que porque sou professora voto no Lula, mas não é que eu seja. Acho que cada um tem sua opinião e não gosto de discutir. Eu acho que independentemente de quem esteja na presidência deveria valorizar a gente, não importa a pessoa ou o partido. Eu acho que a opinião política é algo muito particular, e não devemos desrespeitar a opinião dos outros. Acho que a gente tem aquelas informações, mas cada um tem uma visão diferente, por isso acredito que eu nunca me envolvi nesses grêmios, coisas do sindicato, ou qualquer outra organização política até hoje. Nunca me despertou. (P01, l.559-567)

A professora 02 também declara que nunca participou de nenhuma instituição política durante toda sua vida. Descreve que ainda não se sente segura para discutir sobre questões políticas, mas acredita que se esperamos uma mudança na sociedade e no nosso trabalho é algo que devemos estar atentos. De acordo com o relato da entrevistada sua visão política começou a ficar mais aguçada durante as últimas eleições presidenciais, quando houve uma polarização da sociedade. Conta que, apesar de saber que a política está presente em quase tudo, antes da disputa entre Lula e Bolsonaro ela não era muito atenta a essa questão, e se restringia a ouvir a opinião de seu pai, que é de “direita”, e gostava de ler sobre o assunto. Ela explica da seguinte maneira:

Eu me restringia a ouvir o que o meu pai falava sobre política e assinar em baixo porque eu achava que ele estava certo e era isso. Eu falo que eu comecei a entender mais esse ponto de vista de que está envolvido com política porque a política não é partido, na era Bolsonaro. Política são ideologias, enfim, são de pensamentos conjunto de pensamentos que regem o nosso trabalho, que rege nossa religião e um monte de coisas. Então, é muito recente, né? Quando começou aquela coisa assim de Lula versus Bolsonaro. E aí, eu comecei a pesquisar mais sobre política, e assim encaixar algumas peças do quebra-cabeça, que para mim estava tudo muito espalhado porque eu só tinha uma visão dessa questão. (P02, l.714-722)

Para Lahire (2004) as identidades coletivas que mais duram são as relacionadas à contextos políticos e ideológicos. Nesse sentido, entendemos que a narrativa da entrevistada 02 demonstra que seu pensamento sobre política tinha muita contribuição dos pensamentos de seu pai. Acreditamos que, provavelmente, sua maneira de agir e pensar sobre o assunto era influenciada pelo meio em que ela vivia. No entanto, durante um certo período de sua vida ela

acaba sentindo a necessidade de construir sua própria opinião sobre o tema. Neste momento, há o rompimento com os traços identitários herdados do grupo, e surge a construção de traços identitários pessoais.

No caso da professora 01 ela prefere não adentrar nesse assunto com seus familiares. Conta que seus irmãos são todos homens e às vezes querem discutir sobre política no grupo de família ou em reuniões. Segundo seu relato, sempre que surge a temática há um desgaste, por isso ela prefere não discutir e fica apenas observando o que seus familiares pensam a respeito do assunto.

Como docente, a entrevistada 02 pensa que devemos oportunizar os alunos momentos de fala para discutir questões atuais. Acredita que desta maneira contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para a professora 01 as ações profissionais que visam a construção desse modelo de sociedade deve ser realizada “com muito diálogo, muito incentivo, muita conversa. Da forma como as coisas estão, é uma batalha (P01, 1.506-507)”, ela explica. Ou seja, ambas acreditam que a profissão docente pode contribuir para o desenvolvimento positivo das comunidades.

Durante a narrativa da entrevistada 02 ela descreve que mesmo que seja de uma maneira mais individualizada nós devemos informar os alunos sobre discussões contemporâneas. Conta que não planeja suas aulas pensando em trabalhar com temas transversais porque acredita que esses assuntos surjam naturalmente durante a aula. “Resumindo, eu não busco esses temas, mas também não fujo deles. E eu gosto de tocar nesses assuntos, e eu fico muito feliz quando eles gostam (P02, 1.849-851).” Por isso, ela declara que observa as demandas que vão aparecendo no decorrer das aulas, e a partir disso aborda sobre o tema.

Pensando no contexto político/ideológico descrito pelas investigadas entendemos que elas acreditam que a profissão docente tem a capacidade de contribuir para a construção da sociedade. Para tanto, julgam importante que o professor aborde temas atuais durante sua prática docente, criando espaços de discussão para que haja troca de informações entre os alunos durante as aulas de EF.

4.3.4.2 A relação entre política e educação na visão do docente

Este estudo entende que a política está presente na educação. Portanto, nesta subcategoria visamos entender como as docentes percebem a relação entre política e educação. Quando questionadas sobre o assunto (Q41) elas respondem da seguinte maneira:

Como não presente, porque eles sempre puxam farinha para o saco deles. Nós somos desvalorizados. Por tudo que a gente passa, e por ser a base de todas as outras profissões, eu acho que eles teriam que ter um olhar mais atencioso. Por exemplo, eu dou aula aqui, dou aula lá, para ter um dinheirinho no final do mês, mas a gente não é

valorizado. A diferença salarial para outras profissões é muito grande. (P01, 1.586-590)

Quando eu penso sobre política na educação eu percebo que muitos não têm nem formação pedagógica. Aí, a gente vê economistas e administradores liderando uma Secretaria de Educação, por exemplo. Infelizmente, a impressão que eu tenho é de que a política em relação à educação não é uma política verdadeiramente Libertadora da pessoa, para que ela aprenda de uma forma neutra para que possa tomar suas decisões do que ela vai considerar melhor. Assim, eu acho que as pessoas que estão envolvidas com a educação, especificamente as que estão à frente dos cargos, que deveriam ser aqueles cargos de liderança, eles no fundo estão mais preocupados em valorizar o próprio governo, sabe. (P02, 1.731-738)

Comparando as respostas das entrevistadas percebemos que ambas acreditam que os governantes não dão à devida valorização a educação, e quando dão, é por interesse próprio. Enquanto a professora 01 revela em sua fala que se sente desvaloriza pelos governantes, apontando a falta de melhores condições salariais para os professores, a professora 02 vai além e percebe que nesse contexto a educação é vista como um produto que deve ser gerido. Na sua visão, “a política educacional ela é muito mercadológica, apesar da gente estar no ensino público, ela visa interesses financeiros, seja para o partido que está liderando, seja para verbas. Enfim, eu acho que no fundo o que menos se tem é um interesse verdadeiro, genuíno, em ensinar (P02, 1.744-746).”

A respeito dessa fala da docente o estudo de Shiroma e Evangelista (2015) traz uma reflexão importante sobre a presença das políticas de mercado e os impactos na educação. De acordo com as autoras, quando as grandes corporações passam a intervir nas políticas educacionais com o objetivo de modelar a futura geração de trabalhadores, dá-se outra dimensão às políticas que incidem sobre os professores e o trabalho docente. A ingerência do Estado, de fundações empresariais, em síntese, do capital, nos projetos educacionais vem modificando a função social da escola pública, distanciando-a de seu caráter público e de sua tarefa de ensinar propriamente dita. Ou seja, elas apontam que as políticas voltadas para o capital afetam a formação discente e a formação docente, que está diante da encruzilhada: produção de resultados ou formação humana?

No sistema educacional voltado para as políticas que visam atender as demandas de mercado, há uma mudança na estrutura da sua organização, passando a incorporar modelos de gestão administrativa. Nesse contexto, a escola passa a ter um gestor para fazer funcionar as políticas de metas e, no fim, o professor é o culpado pelo fracasso escolar. O problema desse tipo de política educacional é que desconsideram o contexto social da comunidade escolar.

Quando reflete sobre política e educação no município, a professora 02 entende que as políticas ainda são muito tradicionais. Discorda, por exemplo, de ter que ensaiar com seus

alunos para desfile cívico, pois não vê a relevância de utilizar as aulas para isso. Além disso, tece críticas aos modelos de aprovação automática, que corroboram para a baixa qualidade de aprendizagem dos alunos; aponta o desinteresse das políticas educacionais em implantar modelos que realmente contribuam para uma educação libertadora; por fim, relata o sentimento de que há interesse político por trás de determinadas atitudes dos líderes de governo em vista de votos. Essa atitude é facilmente observada na narrativa da professora 01 quando relata uma situação que passou em um outro município onde trabalha. Observe parte de sua narrativa:

[...]fiquei em uma “sinuca de bico”⁶ porque a Secretária de Assistência Social me chamou para conversar e me deu uma oportunidade de trabalho. Depois que eu já estava trabalhando ela disse que iria precisar do meu apoio, porque estaria se candidatando à vereadora. Minha carteira de trabalho já estava assinada, como eu ia pedir para sair? Eu estou sempre sendo indicada para projetos, e na semana passada um vereador me chamou na sala dele para pedir meu apoio. Eu tive que dizer que, infelizmente, esse ano eu não posso dar meu apoio a você. Eu fiquei numa situação muito complicada, mas não tive escolha porque eu preciso trabalhar, então como iria votar nele se ela me conseguiu um emprego? Eu apoio quem me possibilita meu ganha pão, meu emprego, até que eu seja efetiva, para ter uma melhor salário, um reconhecimento. (P01, 1.576-585)

Durante sua entrevista, a professora 01 conta que apoia quem lhe oportuniza trabalho. Explica que ainda está batalhando para conseguir passar em um concurso e ter uma estabilidade, por esse motivo acaba tendo que trabalhar como contrato em diferentes lugares. Ela relata que precisa desses trabalhos para garantir seu sustento do mês, por isso declara que: “eu apoio quem me dá trabalho (P01, 1.575)”. Esta é uma realidade que acontece em muitos municípios, onde há um grande número de pessoas trabalhando por contrato, e isso é algo que afeta a educação como um todo, pois, assim como a professora relata, outros profissionais também são contratados por interesses políticos, o que enfraquece a luta por condições melhores de trabalho já que esses profissionais ficam à mercê dos governantes que lhes conseguiram emprego.

Diante do exposto, compreendemos que a opção em manter pessoas contratadas constitui uma troca de interesse político para que os governantes assegurem alguns votos. No caso dos professores de EF participantes dessa pesquisa, os docentes efetivos são o grupo majoritário, representando 81,5% da amostra. No entanto, não é possível dizer se esse quantitativo consegue atender todas as unidades escolares do município, visto que o último concurso público para a contratação de professores foi no ano de 2014. Desde então, há apenas o ingresso por meio de contrato para atender as demandas das unidades escolares.

4.3.5 A instituição religiosa

⁶ Expressão utilizada para indicar **uma situação onde a pessoa se encontra sem uma saída**. É uma analogia ao jogo de sinuca quando o jogador tem a bola da vez protegida atrás de outras bolas de forma que fica impedido de acertá-la.

Nesta categoria foram analisadas as narrativas docentes referentes à dimensão religiosa presente em suas vidas que constituem parte de quem elas são. Visto que a religião contribui para a construção de suas disposições identitárias. Para melhor interpretar as narrativas sobre esse tópico, optamos por organizar duas subcategorias. A primeira mais direcionada para a pessoa do professor e a segunda direcionada para o contexto profissional. As questões entre trinta e cinco e trinta e oito nos auxiliam nessa interpretação.

4.3.5.1 A contribuição da religião na maneira de agir, pensar e se comportar do docente

As professoras entrevistadas se autodeclaram como católicas. A professora 01 relata que sempre que possível vai à missa. Ela acredita na importância de ter fé para se sentir mais segura. No caso 02, a professora conta que segue as doutrinas de sua religião, descrevendo que reza antes de comer, faz oração quando sai de casa, entre outras coisas mais tradicionais de sua religião. Observe trechos de seus relatos:

Minha mãe sempre ensinou a gente a ter um caminho, seja qual fosse ele. Todos da minha família foram batizados na igreja católica, e a gente acredita muito em Deus, naquela coisa da oração, da conversa no momento de desespero, eu acho que isso dá aquele conforto, aquele alívio para gente. Por exemplo, com a morte da minha mãe, houve um desespero porque foi uma coisa que a gente não esperava, mas a gente aos poucos foi tendo um conforto, um alento[...] (P01, l.490-495)

Eu sou católica, desde que eu vim na terra. Porque a minha família é católica. Para minha mãe sempre foi importante não faltar missa. A gente não é católico de IBGE, como dizem. A gente realmente é participativo. Sempre fui participativa, minha vida inteira. Para mim, minha religiosidade é o principal de tudo. Eu realmente acredito em Deus. (P02, l.643-646)

Observamos em suas narrativas que sua crença religiosa é parte da identidade coletiva de suas famílias. A identidade de católica é algo que elas incorporaram e passaram a seguir na vida adulta. Durante seus relatos notamos indícios de como a religiosidade influencia na maneira como elas agem, pensam e se comportam, e isso é algo que a professora 02 também percebe. Observe suas palavras: “a missa já é um rito que você segue todo dia aquela mesma coisa, então eu já estou acostumada com rotina, desde sempre. Eu acho que ter crescido no meio religioso me fez assim (P02, l.665-667).” Explica que sua facilidade para seguir regras também foi um comportamento adquirido da sua religião. Esses são traços de seu comportamento que acreditamos ter sido moldados pela influência da religião. Veja como ela define a presença da religiosidade em sua vida:

Digamos assim: eu acho que é impossível dizer que a religiosidade não reflita na minha vida inteira, e a minha vida pessoal e profissional acaba fazendo parte, né? A gente não percebe muito a divisão das duas coisas. Então, eu acredito que tenha um peso sim, porque eu vejo que o meu comportamento e a minha compreensão das coisas são determinados em parte pela religião, como: respeito à regra. Por exemplo, às vezes a gente tem uma orientação da secretaria de que precisa preencher um determinado

papel, para mim é mais fácil aceitar aquilo, do que às vezes uma colega que eu observo que não tem uma crença religiosa[...] (P02, 1.672-679)

Ela nota a presença da sua crença religiosa mesmo quando está trabalhando, por exemplo: “[...]nos momentos em que eu estou nervosa, quando acontece algum problema, na minha cabeça penso em Deus [...] (P02, 1.456-457)” Outra situação é quando “um aluno se acidenta, como já aconteceu, na minha cabeça eu estou pedindo a Deus para dar tudo certo, e isso me tranquiliza. Isso me ajuda a lidar com a situação, mas não é algo que eu fale (P02, 1.662-664).” Ou seja, sua religiosidade se mostra presente quando ela está diante de situações de conflito. Desta maneira, entendemos que durante sua prática profissional sua crença em Deus a ajuda a lidar com as adversidades que acontecem no dia a dia no ambiente de trabalho. O mesmo acontece com a professora 01, vejamos:

Eu trabalho em vários lugares, e onde eu vou eu peço a Deus que me guarde. Eu trabalho numa quadra aberta e pode acontecer um monte de coisa porque são lugares de risco, que tem milícias. Às vezes vemos certas coisas e precisamos agir. Há duas semanas atrás eu passei por uma situação muito complicada: o meu estagiário saiu para buscar o material e eu fiquei sozinha com os meus alunos e eu só pedia para Deus nos guardar. Eu dizia para os alunos: Não olhem para trás e continuem andando que não vai acontecer nada, com a graças de Deus. (P01, 1. 504-509)

No entanto, as entrevistadas apresentam narrativas diferentes com relação a interferência da sua religiosidade em sua prática profissional, no sentido de demonstrar sua religião ou incentivar que seus alunos acreditem em Deus. Enquanto a professora 01 acha importante utilizar esse espaço para conscientizar os alunos sobre a importância de crer em Deus, a professora 02 alega que quando está trabalhando tenta não externar a sua crença, pois, acredita que o ambiente profissional não é espaço para tentar impor a sua religião. Descreve que quando se sente nervosa durante as situações problemas que surgem no ambiente de trabalho pensa em Deus, mas explica que “a ação da religião naquele momento dentro do contexto escolar, é isso. Mas não é algo que eu externalize. É uma relação que fica comigo mesmo. (P02, 1.657-659).” Ou seja, mesmo que não exponha a sua religião, ainda assim ela se mostra vigente e a auxilia a agir nos momentos críticos. Já a professora 01, além de expor sua opinião, ele acredita ser necessário conscientizar os alunos sobre ter uma crença religiosa, veja:

Há casos que eu penso que o pai e a mãe não orientam em casa sobre a importância de conversar com Deus, e digo que eles podem orar ou tentar conversar de alguma forma que ele vai ouvir, ele vai te proteger, ele vai cuidar do seu caminho. De uma forma leve e sutil eu tento passar isso para eles. (P01, 1.522-525)

Ontem mesmo nós fizemos um evento, e iniciamos com uma oração, aí eu falei que cada um conversasse com Deus de alguma forma, que ele estaria ouvindo, que seria muito importante, que é uma proteção, né? Mas cada um que pedisse dentro da sua religião. Esse evento foi no projeto e todos são maiores de idade e têm sua própria opinião. Então, eu aproveitei que tinha um pastor, que a esposa dele é deficiente visual,

e pedi que fizesse uma oração para abençoar aquela tarde, agradecer pelos alimentos. Eu acho isso muito importante. (P01, l.514-519)

Quando observamos esses dois trechos de sua narrativa fica notório que a professora 01 acredita que, mesmo que não seja a religião católica, é importante orientar os alunos sobre a importância de ter uma crença religiosa, de ter fé. Essas ações da docente se assemelham com as competências profissionais descritas para os professores que atuavam na época da profissão como uma vocação.

Segundo os estudos de Tardif (2013) a idade da vocação predominou os séculos XVI ao XVIII, e, na época, o ensino era essencialmente uma “profissão de fé”, no sentido de exercer uma função em período integral e característica de exprimir a sua fé. Nesse período, as professoras tinham uma missão importante que era a de professar sua fé religiosa junto às crianças, portanto as funções de ensinar a ler, escrever e contar estavam subordinadas à moralização. Segundo o autor, essa visão vocacional teve um impacto tão profundo no ensino que perdura até hoje, e quando retomamos a fala da docente 01 percebemos traços característicos desse período em sua conduta como docente.

Em contrapartida, a professora 02 demonstra ter ultrapassado esse período e manifesta competências profissionais mais características do período da docência como profissão. Apresenta durante a sua narrativa uma preocupação ética durante suas ações dentro da unidade escolar enquanto desempenha seu trabalho. Ela deixa muito claro que sua crença religiosa não a impede de tratar de certos assuntos de maneira imparcial. Conta que quando aborda determinadas temáticas em suas aulas tenta expor os fatos sobre aquele assunto, sem colocar seu pensamento e sua crença em questão. Acredita que o seu papel como docente é este, de apresentar os fatos e deixar que os alunos tomem suas próprias decisões, independentemente do que a religião diz a respeito.

Como a gente falou de religião, falar, por exemplo, sobre aborto por uma pessoa que é católica como eu, mas com uma visão não religiosa, é uma coisa que graças a Deus eu consigo fazer. Então é assim, eu não aproveitei esse momento para dizer não, porque abortar é pecado, não sei o quê, não sei o que lá, porque a igreja diz que não pode. Eu consigo passar o assunto de uma forma mais neutra, digamos assim, para que realmente cada um faça a sua escolha, porque afinal de contas é isso, né? Eu acho que a gente está ali para instruir, mas não obrigar ou direcionar a pessoa a determinados assuntos. (P02, l. 815-821)

Ao interpretar a fala da docente, entendemos que sua conduta profissional é marcada por questões éticas, orientada por respeito a profissão e a opinião dos discentes, independentemente de suas crenças religiosas. Demonstra ter um perfil profissional bastante técnico, no sentido de trabalhar de acordo com os “saberes curriculares e disciplinares” (Tardif,

2012; Gauthier, 2006), proposto pela Secretaria de educação para a disciplina de EF. Ou seja, demonstra traços característicos da idade da profissão, marcada pela essência de conhecimentos científicos, pela ética, autonomia e responsabilidade profissional. (Tardif, 2013)

Quando pensamos de que maneira a religião influencia na maneira de agir, pensar e se comportar das docentes entendemos que, para as entrevistadas, as suas crenças são importantes para tranquilizá-las nos momentos difíceis, contribuindo para que ajam de maneira adequada nessas situações. Entretanto, divergem quando pensam sobre deixar que suas crenças religiosas interfiram diretamente na maneira como lecionam.

4.3.5.2. A influência da religião no ambiente de trabalho

Nessa subcategoria vamos analisar as narrativas docentes que permitem entender a influência da religião no ambiente de trabalho. Nessa seção, além de investigar a respeito da religiosidade das investigadas, pretendemos saber como esse aspecto influencia o ambiente profissional, considerando outros agentes e a comunidade.

A professora 02 relata que no Município a religião é algo que influencia muito na sua prática docente. Observa que a maioria dos alunos e responsáveis são evangélicos protestantes, e ela percebe que são extremamente conservadores. Por isso, ela diz que trabalhar com os conteúdos próprios da EF, como capoeira e samba, é algo muito difícil. Vejamos dois trechos de seu relato onde podemos compreender melhor sobre esse contexto:

Porque quando eu trabalhei com capoeira, no primeiro segmento, já tive responsável indo na escola questionando porque a gente coloca aquelas músicas. São as músicas mesmo da capoeira, mas para eles é música de macumba. Tudo não é de Deus ou é macumba, então eu acho muito difícil trabalhar qualquer assunto da nossa disciplina que tenha o mínimo que seja de religiosidade envolvida é bastante complicado, mas mesmo assim eu tento trabalhar porque a minha intenção realmente é trabalhar o conteúdo da educação física, não é trabalhar outras coisas, até porque eu não tenho conhecimento, ou mesmo que eu quisesse colocar ali alguma coisa de religiosidade no meio, não é a minha, então eu não conseguiria, mas eles não conseguem entender isso. Desta maneira, eu vejo que é muito complicado. (P02, l.699-708)

Eu estava com um grupo do PIBid, e que tinha uma pessoa que trabalhava dança e era ex-passista da Beija-Flor, era uma aluna que tinha feito o trabalho sobre dança, um circuito dançante na universidade, e estava tudo muito fresco sobre samba, né? E aí eu falei, nós vamos aproveitar, é um conteúdo, e assim, foi muito difícil, porque além da resistência em ensinar o conteúdo, tinha uma quantidade enorme de alunos que falavam que não podiam fazer porque eram evangélicos. (P02, l.689-695)

A partir das falas entendemos que a religião da comunidade escolar interfere na prática docente, pois, ao planejar as aulas de EF, o professor precisa se atentar para os possíveis conflitos que podem surgir ao trabalhar com determinadas unidades temáticas. No caso da professora em questão, ela demonstra iniciativa para enfrentar as dificuldades e seguir o conteúdo programático, mas poderia ser um fator decisivo para que ela optasse em não ensinar a capoeira ou o samba, devido aos problemas que ela possa vir a ter com os alunos e

responsáveis. Inclusive, é algo que ela mesmo relata “mas no fundo se eu tiver um conteúdo, sei lá, capoeira versus atletismo, vou optar por atletismo porque não vai me dar dor de cabeça (P02, l.761-763).” Essa atitude é algo que ela lamenta, mas que faria.

Outro fator pontuado durante sua narrativa é o fato de ficar notório a religião declarada dos líderes de governo. Na sua visão, trabalhar em uma prefeitura onde a religião está presente de maneira muito evidente é muito complicado. “Na minha cabeça é absurdo que tenhamos a UFRRJ no município, que é o que movimenta a cidade, e as nossas formações sejam em uma igreja. Eu não consigo conceber que no início do ano as nossas formações aconteçam dentro da Assembleia de Deus (P02, l.768-770).” Como católica, diz não se incomodar com as orações ou falas referentes à Deus, mas entende que esse tipo de espaço físico não tem uma neutralidade, e pode estar indo contra o princípio religioso de alguém. Para ela, esses fatores acabam contribuindo para o preconceito da comunidade.

Quando questionada como percebe a religiosidade no espaço escolar (Q38), a professora 01 explica que sua rotina na escola é muito intensa, pois, como trabalha em muitos lugares, não tem tempo de perceber “porque a gente chega e vai no automático, e às vezes até acontece, mas a gente não percebe (P01, l.531-532)”. Ainda assim, pontua ocorrências no ambiente de trabalho que ela acredita estarem relacionadas à religião da gestão escolar. Vejamos como ela descreve as duas situações vivenciadas na escola:

A minha diretora é evangélica, e a maioria são da igreja. No conselho de classe eu achei que iriam combinar a festa junina, mas comecei a prestar atenção que não iria ter, porque não tinha movimento de bandeirinha, de nada. Aí, depois eu comecei a prestar atenção que mais da metade do corpo de funcionários era evangélico. No dia do encerramento teve uma festa do pijama, com cinema e pipoca, para fechar. Eu até fiquei pensando que talvez fosse ter no retorno uma festa Agostina, mas está acabando Agosto e ninguém falou nada. Pela minha observação eu acho que é porque são evangélicos, e isso acabou influenciando. Não acredito que seja pela comunidade, porque observando as vestimentas das mães, não demonstram que são da igreja. Se observamos a fala das crianças também percebemos isso, porque sempre contam histórias de que estavam em festas, em pagode. (P01, l.534-544)

Então, tenho uma aluna, que agora está fazendo tratamento e tomando medicação, uma vez ela começou a bater em todo mundo, disse que iria nos matar, se jogou no chão e começou a puxar o próprio cabelo. Ninguém conseguia fazer ela se acalmar. Estava cheio de gente em volta e ela continuava ali, incontrolável. Aí, entrou na sala a diretora e outra funcionária e depois muito, muito, muito, muito tempo, elas saíram e a menina voltou com outro comportamento. A diretora falou que tiveram que fazer muita oração. “Ela já estava cansada, mas o espírito obsessivo estava atacando-a”, contou a diretora. Eu não vi porque a sala estava fechada, mas foi o que elas falaram. (P01, l. 547-554)

Nas duas situações descritas pela professora 01 identificamos a presença latente da religião no ambiente escolar. Entretanto, a primeira situação impacta de maneira mais incisiva na prática docente visto que a festa junina faz parte da tradição popular e está presente no

currículo da EF. Cabe observar que não tem como ter certeza se essa decisão foi influenciada, de fato, pela religião ou teve algum outro fator que contribui para que a festa não acontecesse, pois, em nenhum momento a professora questionou a direção sobre o motivo da decisão de não haver a festa. Observamos que, como característica de sua identidade, a investigada em questão tende a aceitar as decisões de maneira mais passiva.

Na segunda situação descrita percebemos que a maneira como a situação da discente foi conduzida esteve totalmente relacionada a uma conduta religiosa. Sendo assim, entendemos que nesse ambiente há um maior predomínio de condutas relacionada às crenças religiosas do que de uma conduta relacionada à conhecimentos técnicos-científicos. Este é um achado que corrobora para acreditarmos que a religiosidade impacta diretamente a construção da identidade dos docentes, mesmo quando estão em seu ambiente profissional.

Quando comparamos as narrativas das duas docentes investigadas percebemos que apesar de estarem em contextos distintos, em ambos os casos a religiosidade é um fator que esteve presente no ambiente profissional, provocando impactos no trabalho dos professores de EF.

4.3.6 A instituição acadêmica

Nesta pesquisa, a formação inicial é compreendida como ponto de partida para a interpretação da construção da identidade profissional docente, visto que é nesse espaço que os professores são formados para lecionar. Entende que é na universidade que os docentes aprendem os “saberes curriculares e disciplinares” (Tardif, 2012 e Gauthier *et al.*, 2006) indispensáveis à formação profissional. Desta maneira, esta categoria visa compreender como foi a formação acadêmica das docentes investigadas.

Dentro do contexto da instituição acadêmica julgamos importante investigar as contribuições da formação para a prática profissional, por isso, temos como objetivo conhecer sobre as experiências marcantes ao longo do curso com destaque no estágio curricular supervisionado. Além disso, entendemos que a formação continuada faz parte do contínuo processo de formação docente. Portanto, nesta categoria serão analisadas as narrativas docentes que permitem compreender como o professor foi construindo sua identidade profissional.

4.3.6.1 As contribuições da formação acadêmica em EF para a formação profissional

Nesta subcategoria avaliaremos a contribuição da formação da acadêmica para a formação profissional docente das professoras investigadas, considerando a licenciatura em EF

e os cursos de formação continuada que as docentes cursaram. As questões de um a quatro auxiliam na interpretação dos resultados.

Formada em licenciatura em EF pela Universidade Castelo Branco, a professora 01 conta que inicialmente queria cursar psicologia ou nutrição, mas acabou se encontrando na área. “Eu sempre fui apaixonada por dança, foi uma coisa que me levou. Vejo que realmente era isso que eu queria (P01, l.35-36).” Explica que adorava se envolver nas atividades esportivas dentro da universidade, inclusive, durante um tempo, foi atleta de futebol. Ou seja, suas experiências pregressas contribuíram para a sua identificação com curso.

Narra que sua formação foi um processo árduo, de idas e vindas por causa da distância e do trabalho. Afinal, morava longe da faculdade e ainda precisava trabalhar para pagar o curso. Durante seu relato ela conta que diversas vezes chegou atrasada porque trabalhava no centro do Rio de Janeiro e ia direto para a aula, ainda com o uniforme do trabalho. Ela considera que foi uma pessoa sortuda porque sem a ajuda dos colegas e a compreensão dos professores ela não conseguiria terminar o curso. Veja uma parte de seu relato

Eu fui muito ajudada pelos professores, até quando eu me afastei e retornei. Eu morava em Coroa Grande e estudava em Realengo, trabalhava o dia inteiro. A aula era até às 10 horas, mas eu tinha que estar 10 horas em Campo Grande para pegar o ônibus Universitário, então eles compreendiam o meu lado, e assim consegui terminar com muito sacrifício meu trabalho de conclusão de curso (TCC), que fiz sozinha devida à distância. Os colegas da faculdade também me ajudaram, eles falavam com os professores para entender o meu lado. Do grupo, eu era a única que era distante, o que dificultava nas apresentações de trabalho de dança, de futebol, sabe? É, era assim. Eu sempre tive ajuda. Eu fui muito feliz ali. (P01, l.22-30)

A maneira como a professora 01 descreve as dificuldades enfrentadas para concluir a graduação é algo muito marcante ao longo de toda sua narrativa. Quando relembra desse período é notório a sua gratidão aos professores e aos colegas de turma que entendiam sua situação. Apesar dos obstáculos enfrentados para cursar a faculdade ela diz que sempre foi uma aluna que se envolveu com o curso, com os professores e com os colegas.

Quando questionada sobre a importância de sua formação para a sua prática docente (Q03), ela acredita que tenha sido muito importante. Explica que as aulas faziam mais sentido quando ela podia vivenciar a teoria na prática. A partir de seu relato interpretamos que quando há articulação entre teoria-prática o aprendizado é mais significativo, e este é um achado importante para as discussões relativas à formação profissional docente.

De acordo com os estudos de Boff e Bahia (2021) deveria haver a indissociabilidade teoria-prática na maneira de olhar para a docência. Segundo os autores, junto a prática existe uma teorização, desta maneira acreditam que não basta observar e vivenciar a prática, é necessário contextualizar a partir de conceitos teóricos, por isso a formação deveria ser

organizada para atender essa necessidade. No caso da professora 01 parece que a teoria é melhor compreendida quando há a vivência prática, o que demonstra a necessidade dessa interlocução.

Por intermédio de suas narrativas evidenciamos que as lembranças das relações sociais construídas nesse espaço foram as que mais marcaram e contribuíram para a construção de suas disposições comportamentais como docente. Ao lembrar seu passado, ela descreve memórias relacionadas a parte afetiva, ou seja, foi o que ficou marcado dentro desse universo. Esse achado é um elemento importante para compreender como ela age com seus alunos, visto que a maneira como ela se comporta como docente pode ter sido incorporada de suas experiências acadêmicas.

A professora 02 cursou licenciatura em EF pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Descreve que sua turma foi a primeira após a divisão entre o bacharel e a licenciatura. Segundo a investigada, como currículo ainda estava passando por ajustes, considerada que sua formação teve prós e contras, pois, apesar de considerar que talvez tenha havido um enfoque maior na parte pedagógica, do que haveria se fosse um curso único, conta que muitos professores mantiveram um ensino mais técnico, que exigia dos licenciandos um desempenho de atleta. Quando reflete sobre sua formação, pensa que deveria ter sido mais voltada para o contexto escolar.

Exemplo, se a gente aprende os esportes, o que seria o correto? A gente ter aquela aula pensando que nós estamos sendo formados para sermos professores de educação física, então a gente deveria aprender como ensinar o vôlei, como ensinar o handebol, não de uma forma técnica, mas de uma forma mais real, mas adequada ao nosso ambiente escolar, mas não é o que aconteceu na maioria das disciplinas (P02, l.18-22)

Ao contar sua história de vida ela rememora as dificuldades enfrentadas para realizar as provas práticas. Segundo ela, como não tinha um bom desempenho nas modalidades esportivas, diversas vezes precisou treinar depois do horário de aula para conseguir realizar as avaliações. A exigência de um desempenho atlético nas modalidades esportivas cursadas ao longo da formação universitária é algo que ficou marcado em suas lembranças, e ao ouvir seu relato é possível perceber que foram momentos difíceis.

A gente tinha prova prática e isso era um caos para mim, porque todas as matérias nós tivemos prova prática. Por exemplo, handebol eu treinei tanto, tanto, tanto, para jogar, que em um dos treinos eu levei uma joelhada no joelho, e tive um derrame. Engessei a perna inteira e nem consegui fazer a prova. Eu tive que fazer a prova oral. A gente tinha uma cobrança gigantesca. Eu lembro de vôlei com prova prática, handebol e natação. Na natação 1 era fundamentos, e na natação 2 tínhamos que resgatar pessoas supostamente afogadas, então era um caos. Meu Deus! (P02, l.429-435)

Cabe lembrar que durante sua infância ela não teve muitas oportunidades para vivenciar diferentes modalidades esportivas, pois, como ela já havia contado, não podia brincar na rua e nunca teve a possibilidade de participar de outros espaços esportivos. Na escola, também não teve uma vivência esportiva muito variada. Todos esses aspectos, que fazem parte

de sua socialização antecipatória, contribuíram para as dificuldades enfrentadas no seu desempenho durante as disciplinas universitárias destinadas à prática esportiva. Isto é um fator que deve ser considerado quando pensamos que as vivências anteriores são importantes na identificação do aluno com o curso.

Quando discutimos sobre a importância da socialização antecipatória durante a formação inicial é porque consideramos que essas vivências serão relevantes durante o curso, pois, as aprendizagens oriundas das brincadeiras de rua, das aulas de EF, dos espaços de lazer e esportivos, constituem parte do conhecimento do futuro docente, sabendo que durante a formação passarão por um processo de ressignificação. No caso em análise, como a professora não teve a possibilidade de vivenciar muitas experiências motoras durante sua socialização antecipatória, isso tornou sua passagem pelas disciplinas práticas momentos de tensão. Quando questionada quais as contribuições dessa formação mais tecnicista para a sua prática docente, ela faz a seguinte reflexão

Bem, eu acho que se a gente sabe fazer, sei lá, um rolamento, se a gente já vivenciou o que é o rolamento, eu acho que é mais fácil até para a gente poder explicar, mas eu não acho que eu ser uma atleta vai fazer diferença para o aluno, porque na verdade não vai adiantar ele me ver fazendo, eu acho que eu tenho que saber explicar como executa. Então, eu acho que não havia necessidade de uma cobrança tão específica para esse ponto (P02, l.448-454)

Em vista de seu relato, entendemos que ela considera que a prática e a vivência motora são importantes, mas não acredita que apenas ser bom em executar determinado movimento seja um fator determinante para que o professor saiba como ministrar uma aula. Por isso, ela considera que as aulas destinadas aos momentos de prática de ensino seriam necessárias. Segundo ela, “seria mais inteligente, por exemplo, ter uma prova de aula, sorteou e eu tenho que ensinar rolamento, então eu faria um plano de aula para que aquilo ali dar certo (l.453-454)”. Nesse sentido, considera que seu professor de Atletismo conseguiu fazer a transposição didática quando

O professor o tempo inteiro fazia pique, fazia atividades, brincadeiras, e dizia como podíamos trabalhar na prática. Por exemplo, marcha Atlética, a gente pode fazer isso, e todo mundo brincava, né? Fazia atividade. Aí, ele passava teoria com prova escrita. Era assim a parte técnica da disciplina. Mas a prova prática, como teve em handebol, basquete, tudo mais, não. (P02, l. 438-442)

A partir do relato entendemos a importância de uma formação que considere a importância da didática, da prática de ensino e das situações reais de ensino durante a formação de professores de EF que atuarão na educação básica.

Comparando a narrativa das professoras, identificamos que as marcas deixadas pela formação acadêmica estão relacionadas às dimensões diferentes, a primeira mais voltada para a dimensão afetiva e a segunda mais relacionada à questão técnica da formação. Este achado pode

ser um indicativo para entender como as docentes foram construindo a sua identidade profissional mais e menos engajada e interpretar como agem como docentes.

4.3.6.2 O estágio curricular supervisionado na formação da identidade profissional

Nesta pesquisa, entendemos o momento do estágio curricular supervisionado como um espaço formativo que propicia a experiências realizadas no chão na escola. Durante os estágios o aluno pode contextualizar de maneira prática os aprendizados oriundos da teoria. É nesse espaço que ele tem a oportunidade de se ver como docente, por isso, constitui um fator importante para a construção da sua identidade profissional, como sugere os estudos de Pires (2016) e Souza Neto (2017).

Quando a professora 02 foi questionada a respeito das suas experiências adquiridas a partir dos estágios (Q05), ela conta que foi uma experiência boa e aprendeu muita coisa. “No fundo foi legal. Aprendi coisas bacanas com os professores de lá. Eles tinham uma visão diferenciada em relação à EF (P02, l.82-83)”. Ela diz que eles trabalhavam com diversos tipos de dança, e não apenas só os esportes, o que não era algo comum na época. Apesar de todo esse aprendizado, ela explica que seu estágio foi apenas no Ensino Médio, e esse é um nível que ela nunca atuou. Conta que quando se formou assumiu turmas de educação infantil, e sentiu falta das experiências práticas nesse nível de ensino. Ela descreve essa experiência assim

A primeira turma que eu dei aula na vida foi uma educação infantil, de quatro anos. Quando eu cheguei, claro que pensei: “o que eu vou fazer com essas crianças?” Porque a gente aprendeu a teoria, mas na prática eu não tive isso. Então, nesse sentido, foi muito difícil, sabe? Eu lembro que um dos trabalhos que nós fizemos foi visitar alguma instituição de educação infantil e aprender como que era a estrutura, se tinha parquinho, se não tinha parquinho...Para que isso? Teoricamente, nós estudamos coisas, textos, mas a vivência foi isso, ir à uma escola de educação infantil para saber como era o funcionamento. (P02, l.89-95)

Essa narrativa permite refletir sobre a importância da formação docente baseada na relação teoria-prática, pois, como explica a professora, ela sabia a teoria, mas não sabia como realizar isso na prática. Nesse contexto, o estágio desempenha um papel crucial porque possibilita essas vivências reais de ensino, contribuindo para minimizar os impactos do choque com a realidade, além disso, evita que o professor tenha que aprender por tentativa e erro, pois, ele já terá tido experiências anteriores que o auxiliam a melhor planejar suas aulas, visto que já teve um conhecimento prévio de seu contexto de trabalho. Por isso, os autores Rodrigues, Gomes e Fagundes (2018), destacam a importância de alinhar o currículo dos cursos de licenciatura, com as práticas de estágio supervisionado, visando aproximar o futuro docente da realidade, evitando, o choque com a realidade e o suposto mal-estar profissional.

Quando reflete sobre a sua formação, os momentos destinados ao estágio foi algo que a entrevistada pontua como problemático. Ela explica que teve aula sobre os diferentes segmentos da educação básica, mas não realizou o estágio em todos esses segmentos. “Isso eu achei ruim, foi deficitário (P02, l.13)”. Hoje, como professora que recebe estagiários de todos os segmentos, acredita que esses estagiários “[...]tendem a sair mais bem preparados do que foi na sua época (P02, l.103-104).”, reconhecendo a importância do Estágio Supervisionado para a formação docente.

Já a professora 01, quando questionada sobre suas lembranças desse período, ela lembra que fez o estágio, mas não soube dizer como contribuiu para sua prática docente porque já fazia muito tempo. Recorda com mais nitidez sobre o estágio em natação e hidroginástica desempenhado na própria universidade, mas que era mais voltado para atividades extra curriculares. Sendo assim, entendemos que não constituiu um elemento determinante para a constru o de sua identidade profissional.

4.3.6.3 Os impactos da forma o continuada na prática docente

Durante a sua narrativa de vida a professora 02 demonstra a preocupa o com a sua forma o continuada. Apesar de possuir um mestrado profissional em prática de Educa o Básica, uma especializa o em educa o infantil, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e na EF escolar, pela Universidade Castelo Branco, sente falta dos momentos destinados   forma o. Para ela

[...]a forma o continuada  m dela refrescar sua memória para um monte de coisas que você já aprendeu, ela traz coisas novas, né? Porque o conhecimento também vai se atualizando, existe a troca de papo com os pares. Assim,   muito bom poder encontrar alguém e conversar com aquela pessoa, trocar com ela. Esses espaços são maravilhosos, e a gente mesmo não tem, então, pensar que eu estou me baseando somente naquilo que eu aprendi há mais de 10 anos atrás   meio “capenga”, n ? (P02, l.67-72)

De acordo com a narrativa da docente, seu mestrado contribuiu para enriquecer seu conhecimento para  m da visão da EF, pois teve a oportunidade de trabalhar de maneira interdisciplinar com professores de diferentes áreas da educa o básica, o que favoreceu que tivesse um olhar diferenciado sobre a docência como um todo. Portanto, constitui um fator importante para a constru o de sua visão acerca da profissão.

A professora 02 conta que teve fez uma forma o em gestão escolar, mas que atualmente tem pensado em seguir por outros caminhos. Descreve que está atuando com em projetos destinados   pessoas em inclusão social, por isso pensa em futuramente estudar sobre algo relacionado ao assunto ou estudar psicologia. A professora explica que a psicologia   algo que

ela considera importante como professora, pois a ajudaria a entender melhor os alunos. Em sua fala ela demonstra preocupação com seus problemas e sente que deve aconselhá-los.

Quando comparamos as narrativas docentes percebemos que ambas compreendem a formação continuada como um espaço necessário para o desenvolvimento profissional.

4.3.7 O universo do trabalho

O ambiente profissional docente é um lugar complexo, que possui imprevisibilidades (Novoa, 2017). Os docentes precisam lidar com situações diversas, provenientes de dentro e de fora da escola. Além de ministrarem seus conteúdos, precisam estar atentos as demandas de seu contexto profissional.

Considerando que o ambiente irá interferir na maneira como o professor constrói sua identidade profissional, esta pesquisa entendeu que esse universo social foi um elemento fundamental para compreender porque as professoras de EF assumiram determinadas posturas e comportamentos dentro desse espaço.

Nesse ambiente, a relação com os pares, direção, agentes escolares, além de fatores como: a comunidade que a escola está inserida, as políticas vigentes e os recursos materiais disponibilizados, são exemplos de elementos que interferiram na maneira como elas agem e se comportam no trabalho. Portanto, para analisar esse tópico, foi preciso considerar os diversos elementos que constituem esse universo social e entender que eles podem favorecer ou desfavorecer o engajamento das docentes em suas tarefas laborais.

Segundo Bakker e Demerout (2008), os recursos físicos, sociais ou organizacionais são fatores que impactam na maneira como o docente se relaciona e se engaja no trabalho. Ou seja, o contexto profissional interfere no comportamento e nas atitudes dos trabalhadores. Observamos que a maneira como os professores agem nesse espaço são interpretadas como alguns de seus traços identitários.

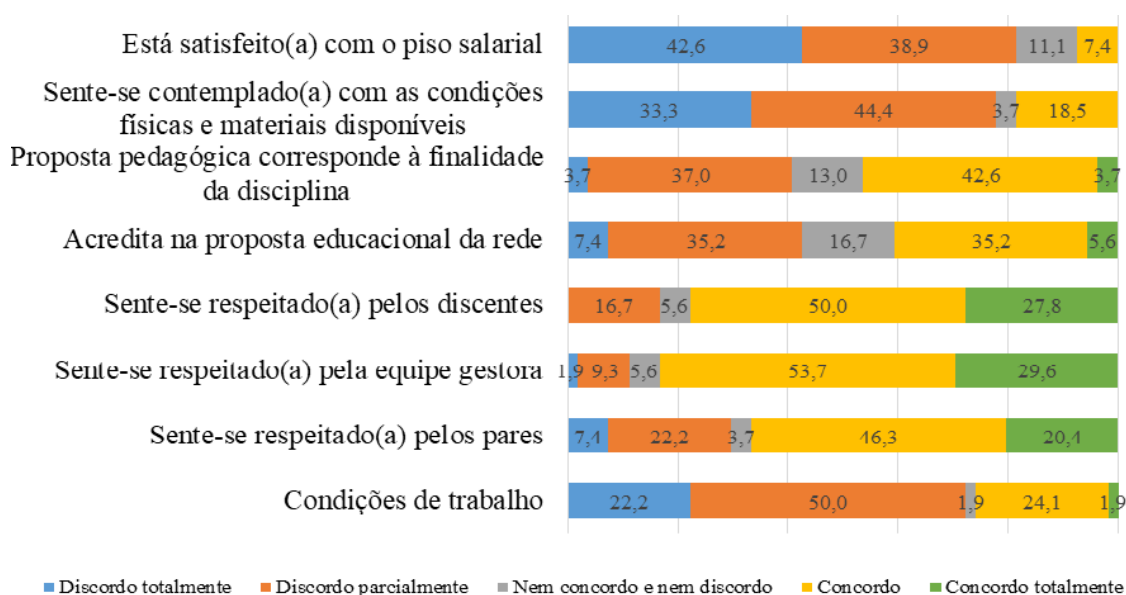
Com relação ao engajamento docente abordado ao longo desta análise, este estudo compreende-o como uma competência profissional que os professores devem desenvolver enquanto profissionais. Entretanto, esclarecemos que a construção de um perfil profissional com um maior ou menor nível de engajamento, precisa ser interpretado em consonância com a complexidade que envolve o contexto profissional dos docentes, pois sabemos que os professores enfrentam as dificuldades de um trabalhador precarizado, que sofre com a desvalorização profissional, a falta de infraestrutura, turmas com o número excessivos de alunos,

a falta de autonomia, entre outros problemas que assolam a profissão e que afetam o seu engajamento no trabalho.

Para Rodrigues, Gomes e Fagundes (2018) o desprestígio da profissão, caracterizado pela falta de investimento do poder público, baixos salários, más condições de trabalho, violência e indisciplina na escola é um fator que estaria diretamente relacionado a desmotivação pela profissão. Portanto, são fatores que podem coadunar para a construção de um perfil profissional menos engajado na profissão.

Considerando todo o exposto sobre a influência do contexto profissional no comportamento e desempenho docente, trazemos nesse tópico uma ilustração do contexto profissional dos professores de EF da SME investigada, provenientes das respostas autodeclaradas dos docentes atuantes nesse sistema educacional, de que também fazem parte as professoras investigadas na fase dois da pesquisa. Dito isto, apresentamos a figura 01.

Figura 01: resultados da contextualização do ambiente profissional



Fonte: Elaborado pelos autores

Ao analisar os dados apresentados na Figura 01, verifica-se a insatisfação com as condições de trabalho oferecidas para a disciplina de EF na rede de ensino. Quanto a satisfação salarial, nenhum professor relata estar totalmente satisfeito com o piso que recebem. Os professores que estão insatisfeitos ou pouco satisfeitos com seu salário, representam 81,5 % do corpo docente. Este dado aponta para mais uma realidade da educação brasileira, caracterizada pela desvalorização profissional, que contribui para que o professor se desdobre em mais de um emprego, como comprova a autodeclaração de 61,1% dos professores investigados.

Os professores de EF participantes da etapa I desta pesquisa manifestaram acordo ou acordo total ao fato de se sentirem respeitados no ambiente de trabalho, tanto em relação aos gestores (77,8%), quanto em relação aos pares (66,7%) e discentes (83,3%). Curiosamente, o grupo dos pares foi que apresentou o menor índice de acordo, o que justificou o fato de 29,6 % dos professores não perceberem tão positivamente a socialização com os pares. Este achado pode estar relacionado com o status atribuídos pelos pares à disciplina de EF, em geral, considerando-a em menor nível de importância.

Como foi explicado, as variáveis do contexto têm um impacto direto na vida do trabalhador docente, afetando sua satisfação, motivação e bem-estar no ambiente profissional. Fatores esses que também se entrelaçam com as dimensões avaliadas no engajamento docente. Assim, esclarecemos que o olhar sobre a contextualização do ambiente profissional do corpo docente da SME investigada favorece uma melhor compreensão do contexto macro vivenciado pelas professoras P01 e P02, selecionadas para a fase dois da pesquisa.

Em vista da complexidade desse universo social, organizamos a análise das narrativas docentes em quatro subcategorias que permitem discorrer melhor sobre o tema.

4.3.7.1 A influência do contexto profissional na maneira de agir, pensar e se comportar do docente que impactam seu engajamento

Para analisar as narrativas docentes referentes a essa categoria, refletimos sobre alguns aspectos da realidade profissional do contexto macro da rede ensino em que atuam as docentes P01 e P02, pois, como foi dito, a observação desses aspectos favorecem uma melhor compreensão desse universo social. Desta maneira, as respostas autodeclaradas no questionário fechado, associados as entrevistas realizadas, contribuíram para uma melhor interpretação das narrativas docentes relativas à interferência do ambiente profissional nas atitudes tomadas pelas professoras durante seu dia-a-dia no trabalho.

Com relação à discussão acerca dos recursos materiais ofertados para as aulas de EF, por exemplo, de acordo com o relato da P02, eles são literalmente sucateados. Esta é uma narrativa pessoal que vai ao encontro das respostas autodeclaradas pelos professores de EF da rede de ensino, que já haviam relatado a insuficiência de material disponível e a necessidade de comprar seu próprio material para o desenvolvimento da aula. Apesar deste relato apresentar uma realidade muito particular, ela permite ilustrar o motivo da discordância parcial ou total dos 77,7% de professores quando avaliam esse aspecto do contexto profissional onde estão inseridos.

Quanto ao espaço físico para o desenvolvimento das aulas de EF, a P01 relata que precisa utilizar espaços alternativos para a realização das aulas, pois a unidade de ensino onde ela trabalha não possui quadra. Entretanto, não foi algo que ela descreveu como um aspecto negativo para o seu desempenho no trabalho.

No caso da P02, sua escola possui quadra. No entanto, relata que precisa compartilhá-la com professores que atuam em outros níveis de ensino. Face a esta realidade do seu universo de trabalho, ela argumenta que é uma situação difícil para a organização das aulas e que, conseqüentemente, gera alguns conflitos no ambiente de trabalho. Ou seja, essa realidade apresentada pela docente favorece negativamente o seu desempenho no trabalho.

Quando questionadas a respeito de como enxergam a valorização docente, elas estão de acordo que a profissão vem sendo muito desvalorizada. Veja o que diz a P01: “De uma forma geral, nossa profissão é muito largada. E ainda acham que ganhamos o suficiente, e não temos nada (P01, l.594-595)”, demonstrando sua insatisfação com as condições salariais. Observa-se que, assim como ela, 81,5 % dos professores da SME investigada relatam a mesma insatisfação.

Ao longo de sua narrativa, o único critério do contexto profissional observado como um fator que afeta seu desempenho no trabalho é quando ela aborda sobre as questões salariais. Explica que para pagar suas contas, e viver de maneira digna, precisa se desdobrar em muitos empregos, o que afeta a sua dedicação àquela unidade de ensino. Além disso, não foi observado nenhum outro elemento do contexto profissional que tenha impactado negativamente seu engajamento.

A respeito desse mesmo aspecto, observe a reflexão feita pela professora 02: “Porque eu acho assim, eu estudei tanto, e eu valorizei tanto o estudo para não ser valorizada, porque eu não me considero uma pessoa valorizada, nem eu, nem a profissão (P02, l.241-242).” Como professora, ela conhece a realidade da escola e conhece os problemas da educação, o que pode contribuir para que sinta desmotivada profissionalmente. Mesmo assim, ela relata:

“acho que quem vê de fora enxerga uma pessoa comprometida. Acho que essa palavra que mais me definiria. Apesar de eu arrancar meus cabelos, de vez em quando, não deixo a “peteca cair” (P02, 183-185)”

Ou seja, mesmo quando sente-se desmotivada, seu compromisso com a profissão faz com que ela continue desempenhando seu trabalho de maneira responsável. Esta é uma narrativa que vai ao encontro da avaliação do engajamento cognitivo do corpo docente da SME, onde os professores avaliam positivamente aspectos do desempenho e dedicação ao trabalho.

Considerando os fatos apresentados, compreendemos que os fatores relacionados ao contexto profissional provavelmente interferiram na maneira como as docentes se comportaram

e se engajaram no trabalho. Por isso, entender sobre os aspectos da realidade do trabalho docente demonstram ser importantes para que possamos repensar quais estratégias devem ser utilizadas para que os professores possam se desenvolver profissionalmente, e isso inclui engajar-se no trabalho, como aponta a BNC-Formação (Brasil, 2019).

Para que isso ocorra, julgamos ser preciso criar um ambiente propício, pois, como vimos no estudo, a realidade desse universo social muitas vezes não é um lugar que favoreça esse processo. Sendo assim, antes de questionar sobre o profissionalismo dos docentes, é de extrema importância refletir sobre as realidades que enfrentam esses profissionais em seus universos de trabalho.

Desta maneira, acreditamos que quando os professores possuem boas condições de trabalho e se sentem respeitados tendem a se sentir mais motivados, o que favorece seu desenvolvimento profissional e seu engajamento no trabalho. Em contrapartida, quando se sentem insatisfeitos, tendem a se desmotivar, o que afeta negativamente sua dedicação ao trabalho.

4.3.7.2 A relação com os pares e o engajamento social com professores

De acordo com a BNC-Formação (Brasil, 2019), os professores devem engajar-se profissionalmente. Para tanto, são descritas algumas posturas que o professor deve assumir, como, por exemplo: trabalhar coletivamente e contribuir para um clima favorável para o desempenho de atividades. Tais habilidades descritas no documento foram algumas atitudes investigadas no decorrer da pesquisa, e que estão relacionadas ao engajamento com os professores. Para a interpretação dessa categoria, vamos analisar as narrativas docentes e as respostas autodeclaradas no questionário de engajamento docente.

Durante a entrevista, quando as professoras foram questionadas a respeito de como se relacionam com seus pares (Q06), elas afirmaram que o relacionamento é bom. Essa fala vai ao encontro dos dados obtidos durante a autoavaliação do engajamento social com os professores, avaliado em $(5,75 \pm 0,75)$, onde os investigados autodeclararam ter um bom relacionamento no ambiente profissional.

Apesar da boa relação que as docentes revelam ter com os professores, é importante trazer para a discussão o relato da P02 sobre sua realidade escolar. Ela relata precisar dividir a quadra com outros colegas, e como ela explica, no passado havia uma melhor interação com os colegas de profissão, mas hoje não é mais assim por mudanças repentinas no ambiente de trabalho. Conta que quando retornou de licença maternidade sua escola havia sido transferida para uma unidade da rede estadual e, devido a essa mudança, ela acabou perdendo o contato

com os colegas da sua unidade de ensino. Em contrapartida, precisou alinhar seu horário com o professor da rede estatual para que não ficassem no mesmo dia na unidade escolar e precisassem dividir a quadra. Porém, esse ano o professor mudou os dias de trabalho, e os horários coincidiram. Ela relata que foi um “rebolicho” na escola, pois, como ela explica: “Eu estou lecionando no ensino fundamental. São realidades completamente diferentes.” (P02, l. 126-127).” Em vista dessa situação, ela descreve que o trabalho tem sido conflituoso.

A professora tem precisado intercalar suas aulas na quadra porque não há condições de dividir o mesmo espaço com turmas em diferentes níveis de ensino. Ou seja, essa situação que ela enfrenta acaba impactando em seu trabalho e afeta seu planejamento. Por meio do seu relato durante a entrevista foi possível observar algumas dificuldades que ela enfrenta no ambiente profissional, que impactam na sua prática docente e que, possivelmente, interferem em seu engajamento no trabalho. Mesmo com as adversidades do contexto profissional, ela diz ter uma boa relação com os professores.

Quando retomamos a ideia de criar um “clima favorável” para o desempenho das atividades docentes, devemos considerar que as realidades de contexto é um aspecto indispensável para pensarmos sobre a maneira como as docentes interagem e se comportam com os demais colegas. Durante a narrativa das docentes, encontramos alguns elementos que podem ajudar a entender sobre as dificuldades enfrentadas no ambiente de trabalho que nos permite compreender como cada uma das docentes se relaciona com os colegas.

Enquanto professora 01 diz estar disposta a ajudar os pares e, além disso, declara valorizar essa relação, a professora 02 relata que as mudanças que aconteceram na escola contribuíram para que ela não conseguisse ter uma relação muito próxima com os pares. Sendo assim, acreditamos que seria difícil para ela se preocupar com seus problemas, já que não muita afinidade com os colegas. Vejamos dois trechos que permitem fazer algumas distinções entre as docentes investigadas

Eu sou professora de educação física, mas se a minha amiga estiver precisando de tomar conta da turma, ou se alguém deixou alguma coisa, e eu tiver que limpar, numa boa, eu faço. Não é porque eu sou professora que eu não posso fazer algo. Digo isso, porque tem gente que limita, tá. Eu, graças a Deus, e com esse meu jeito, eu fiz muitas amizades[...] (Professora 01, l.112-116).

Então, o que acontece nessa nova estrutura que está minha escola aqui em [cidade], eu não sei nem quem são as outras pessoas, eu simplesmente não sei. São três professores de educação física, que na prática eu não sei nem quem são. Eu nunca nem falei com as pessoas porque não coincide de ser no mesmo dia que eu. Na verdade, hoje eu acho que eu vi pela primeira vez a outra professora de educação física, porque eu saio mais tarde, né? E aí acabou batendo o horário. Eu vi que era ela porque estava guardando os materiais. Mas, assim, eu nunca tinha nem falado um bom dia, uma boa tarde. Na minha escola de [cidade] eu não tenho nem encontrado. Não era assim antigamente. Eu sempre tive uma relação muito boa com os colegas. Assim como é

na prefeitura do Rio de Janeiro, que apesar de eu também ser a única no meu no dia da manhã, eu converso com a professora da tarde, mas é sempre virtualmente, né! WhatsApp, tudo mais. Mas assim no momento eu não tenho nenhum trabalho em conjunto, eu não tenho nenhuma amizade, nada, entendeu? Mas não era assim, a gente sempre trabalhou com muita parceria. Agora, é assim, é a questão da realidade, né? (P02, l.105-117)

Enquanto a professora 01 declara estar disposta a ajudar no que for preciso dentro da escola, demonstrando sua preocupação com os problemas de seus colegas. A professora 02 declara não conhecer seus colegas de profissão, sendo assim como poderia se preocupar com seus problemas. Ao interpretar as narrativas precisamos levar em consideração a realidade do contexto profissional onde cada uma se insere, pois as mudanças que acontecem no ambiente podem favorecer ou dificultar essa relação. Ao interpretar as narrativas entendemos que a realidade do ambiente profissional afeta a maneira como as docentes se comportam no trabalho. Desta maneira, acreditamos que esses fatores contribuam para que a professora 01 declare ter um melhor engajamento com os pares, em comparação com a professora 02.

Como característica de sua personalidade, a professora 01 declara ser uma pessoa fácil de lidar, que respeita a opinião do outro e procura construir um ambiente de trabalho agradável. Segundo ela, “...se você está ali, você tem que saber lidar com o outro (professora 01, l. 76)”. Acrescenta que é preciso saber ouvir, saber seu limite, e saber que as pessoas têm opiniões diferentes. A entrevistada demonstra ser uma pessoa compreensiva e preocupada em respeitar a opinião do outro.

No que diz respeito ao engajamento social com os professores, as entrevistas possibilitaram compreender de uma melhor maneira o contexto profissional dos professores de EF, favorecendo entender mais claramente suas respostas referentes a essa dimensão, pois, as particularidades que acontecem dentro de cada contexto profissional irão influenciar a maneira como os professores agem em seu ambiente de trabalho.

4.3.7.3 A relação professor-aluno e o engajamento social com alunos

Se olharmos para o engajamento sob a ótica BNC- Formação (2019), podemos dizer que essa competência profissional requer a adoção de atitudes compromissadas com os discentes. Nesse sentido, espera-se que os professores adotem atitudes que favoreçam a aprendizagem. Devem valorizar as diferentes identidades dos estudantes e estar atento a qualquer tipo de discriminação ou violência que possa ocorrer na escola.

Para discutir sobre o relacionamento estabelecido entre docentes e discentes nos debruçamos, principalmente, nas questões sete e dezesseis, que investigam sobre a relação com os discentes e visam compreender como as docentes agem em situações de conflito.

Salientamos que os dados obtidos por intermédio do questionário de engajamento docente também nos auxilia a refletir sobre aspectos das narrativas docentes.

Durante as entrevistas, foi possível observar que a professora 01 é cuidadosa com os alunos e sente que eles precisam ser ajudados. Algumas vezes diz assumir uma responsabilidade parental para com os discentes. Observe sua narrativa

[...]a gente como profissional, como professor, que convive com aquele aluno 200 dias letivos, acaba sendo um pouco de mãe, acaba sendo um pouco da tia, seja lá o que for. Eu acho que essa é a questão mesmo. É...como é que se diz? Você trazer sempre o aluno para você, sempre trazer ele para você, não importa o que ele passa[...] (Professora 01, l. 183-187).

Esses professores se colocam na função de conversar, orientar e aconselhar seus alunos, uma função que, supostamente, deveria ser o papel de pai e mãe. No entanto, como se preocupam com eles, sentem que devem contribuir para a formação pessoal desses indivíduos, auxiliando-os no que for preciso. Por isto, não é de se estranhar que os critérios referentes à de preocupação com os problemas dos alunos ($6,09 \pm 1,17$) e à compreensão com os alunos ($6,39 \pm 0,76$), tenham sido avaliados de maneira positiva pelos professores de EF.

Essa relação de proximidade entre os professores de EF e os alunos pode ser observada quando a professora 02 apresenta uma narrativa parecida. Ela explica que os alunos do segundo segmento “chegam para falar sobre outras coisas que não tem nada a ver com a escola” (P02, l. 141-142). Nesse sentido, ela diz que vem se transformando e tem se sentido mais aberta para ouvi-los. Complementa dizendo o trabalho tem sido mais leve e o relacionamento está legal. Ou seja, essa relação mais próxima com os discentes impacta diretamente na sua prática docente.

Quando interpretamos as narrativas docentes no que tange ao engajamento profissional docente com os discentes, entendemos que existe a presença de atitudes afetivas que envolvem a dedicação aos alunos, tanto em relação as aprendizagens docentes quanto em relação aos cuidados com sua formação pessoal.

4.3.7.4 A relação professor - gestor - agentes escolares e os impactos no engajamento docente

O ambiente escolar é composto por diferentes agentes, como: professores, alunos, diretores, coordenação, inspetores, mediadores e apoio, por exemplo. Todos esses trabalhadores compõem o ambiente escolar, interagindo em maior ou menor frequência com os professores. Desta maneira, também devem ser considerados quando analisamos as relações sociais estabelecidas dentro desse universo social. Para analisar esse tópico foi utilizada, principalmente, a questão oito, do universo do trabalho.

A professora 02 quando relembra suas relações com os antigos diretores conta que teve uma experiência horrível em uma das escolas que trabalhou antes de ingressar para o Município

onde lecionava durante esta pesquisa. Conta que passou momentos muito difíceis por causa da direção da escola. “Se fosse hoje, com certeza eu teria acionado à justiça por conta de tudo que eu sofri. Para mim, foi assédio. Na época, eu tinha acabado de me formar e não estava com a experiência que eu tenho hoje. Foi uma coisa que ficou gravada na minha cabeça (P02, l.292-295).” Essa experiência fez com que hoje em dia ela tenha mais atenção em como age no ambiente de trabalho, para evitar ter problemas com a direção.

Em seu contexto atual, declara ter uma boa relação com a direção e com os outros agentes escolares. “Em [cidade], eu vivi muitos momentos complicados, mas eu sempre me dei muito bem com as diretoras, e eu já tive muitas (P02, l.295-296).” Ela diz evitar levar conflitos que podem ser resolvidos entre ela e os alunos para a direção, mas conta que quando há necessidade de acionar outros profissionais procura ter argumentos plausíveis para isso.

Quando questionada sobre como é sua relação com a direção da escola a professora 01 apresenta o seguinte relato

Não gosto de bater de frente. A minha postura não é essa. Eu sou muito do diálogo, de ouvir, de entender, sabe por quê? Fica até melhor para você trabalhar, pois quem chega na escola querendo impor ou afrontar não é a melhor escolha. Quando não gostam da sua postura, acho que é melhor manter o diálogo, que para mim ainda é muito importante. Sou a favor do diálogo, sou a favor de sentar Olho no Olho, de ouvir... Ah! eu estou errada? Tá bom, então vou consertar o meu erro, vou tentar não agir dessa forma, gosto de trocar informações, até para poder agregar mais ao meu trabalho, a minha vivência e a minha formação. (P01, l.104-110)

Durante toda sua narrativa ela demonstra ser uma pessoa/profissional que tenta solucionar os conflitos por meio da conversa. Isto é um traço muito marcante da sua identidade. Ela demonstra que é uma pessoa que gosta de agradar e ter uma relação de amizade com aqueles que fazem parte de seu ambiente de trabalho. Segundo ela, esse seu jeito favorece muitas oportunidades de trabalho, pois as pessoas gostam dela e de seu trabalho. Apesar do seu jeito amistoso, conta que passou por momentos conflituosos com uma colega de trabalho, que fazia o papel de mediadora de um de seus alunos incluídos na aula. Observe parte de seu relato

[...]a mediadora achava que eu tinha que ficar com ele ali, sendo que ele não queria ficar. Ela dizia: “- Mas é a sua aula, professora. Você tem que ficar com ele.” Eu expliquei que não é questão de ter que ficar com ele. Se ela estava mediando, ela precisava estar do lado dele para me dar um suporte, não ficar sentada. Alguns alunos faziam a aula, e acho que ela ficava comparando. O aluno costumava falar que o sol o incomodava. No início nós batemos de frente, e eu ficava muito chateada com a postura dela porque se ela estava ali, é para ela me ajudar porque tem aqueles alunos que são mais brigões, tem as meninas que são mais abusadas, sabe como é, um que é mais afrontoso, e como eu iria lidar se saísse uma briga? Graças a Deus não saiu, mas se acontecesse algo, eu ia fazer o que com ele do meu lado? A gente bateu de frente, e quando chegou na reunião no conselho de classe, que estava todo mundo junto, e começaram os relatos, aí ela veio entender. Foi aí que a gente sentou e conversou, e eu disse: “Eu preciso do seu apoio, você é mediadora dele.” (P01, l.292-303)

A partir deste relato é possível refletir que o ambiente profissional docente é repleto de conflitos, onde o professor precisa lidar com situações diversas. Muitas vezes é necessário pensar e agir rapidamente. É uma profissão que precisa estar sempre se atualizando para atender as demandas da sociedade moderna. Como surge na narrativa docente, a inclusão é algo que passa a fazer parte da rotina da escola e isso impacta no trabalho do professor, que precisa atender seus alunos e precisa aprender a lidar com outros agentes que passam a fazer parte de seu ambiente de trabalho.

Hoje, os mediadores tornaram-se parte do contexto escolar. São pessoas que participam das aulas e interagem diretamente com o professor. Especificamente no Município investigado, para desempenhar o papel de mediador não há a necessidade de ter formação de professores ou qualquer outro curso específico para lidar com alunos de inclusão, e isto pode ser uma situação problemática dentro do contexto escolar, pois, são pessoas que estão dentro da escola, mas que não têm formação. Por isso, acabam desempenhando mais um papel de cuidadores.

Ao analisar as narrativas das docentes percebemos que elas foram assumindo uma identidade profissional que se adapta ao meio, evitando ter enfrentamentos com a direção.

4.5 A identidade docente de duas professoras de EF em níveis de engajamento distintos

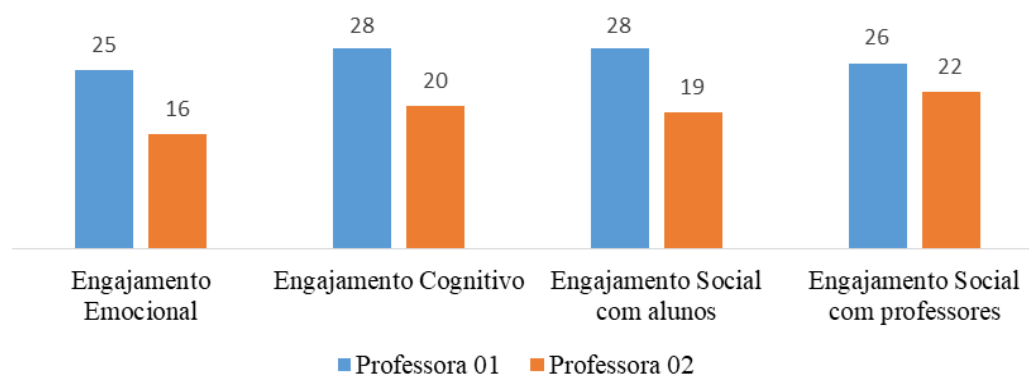
Durante a realização das entrevistas dedicamos uma seção para tratar especificamente da identidade dessas professoras, visando entender como as investigadas consideram sua identificação com a disciplina e como se percebem como docentes. Para auxiliar a interpretação desses resultados, além de considerar a categoria da entrevista destinada à identidade docente, também foi necessário considerar as narrativas docentes apresentadas ao longo de toda a entrevista que pudessem apontar indícios de como as professoras foram construindo seu perfil profissional.

Entretanto, antes de iniciar a discussão desta categoria é necessário lembrar que esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, a saber: a primeira quantitativa, realizada para selecionar os professores que participariam do estudo. Esta etapa foi desenvolvida mediante a resposta do questionário da “Escala de Engajamento de Professores”, elaborado por Klassen, Yerdelen e Durksen (2013), na qual selecionamos as duas professoras que estavam nos polos opostos da amostra.

Durante a resposta desse questionário elas também responderam algumas questões relativas à contextualização do ambiente profissional. Esses resultados associados à interpretação da entrevista mostram-se importantes para discutir sobre a construção da sua identidade profissional.

Para interpretar os dados referente à essa categoria faremos uso das entrevistas, do questionário de Engajamento e das respostas dadas na seção da contextualização do ambiente profissional, presente no formulário de pesquisa (ANEXO II). Na figura abaixo apresentamos o resultado das respostas das entrevistadas com o objetivo de enriquecer a discussão sobre a construção da identidade docente das duas professoras, que apresentam níveis de engajamento distintos.

Figura 02: Resultado das Respostas da Escala de Engajamento de Professores



Fonte: Elaborado pelos autores

A partir do gráfico é possível observar que a P01 autodeclara ter um maior engajamento em todas as quatro dimensões avaliadas, em comparação as respostas da professora 02. Notamos que ambas apresentam um menor engajamento emocional, coincidindo com a amostra total de participantes. No caso das investigadas, o critério “estou animado com o ensino” é a que menor apresenta uma avaliação positiva.

O engajamento emocional está muito relacionado ao sentimento que o professor tem pela docência e a satisfação que tem com o ensino, e quando pensamos como esse critério se conecta com a construção da identidade docente percebemos que está mais relacionado à identificação com a disciplina e amor pela profissão. Neste primeiro tópico já podemos observar que as docentes apresentam narrativas diferentes a respeito do assunto.

Ao rememorar seu passado a professora 02 descreve que: “Se hoje eu olhasse para trás, eu realmente não teria condição acadêmica de entrar numa coisa mais difícil, mas eu acho que se eu pudesse eu não teria escolhido o magistério, entendeu? (P02, 1.563-565)”, e complementa:

Assim, eu acho que eu acabei sendo uma professora não porque eu queria ser, como o sonho da minha vida, mas porque as circunstâncias me direcionaram para lá. Eu até gostei, sabe! Eu não me arrependo de ter feito educação física, se eu for pensar assim. Ah, você acha que vale a pena? Valeu. Mas se você pudesse voltar no tempo, você teria feito outra coisa? Eu acho que sim, mas eu não consigo dizer para você, com clareza, o que seria. (P02, 1.232-237)

Essa reflexão que a professora 02 faz sobre sua escolha profissional se relaciona com alguns elementos importantes: a) o sentimento que essa escolha foi influenciada por fatores extrínsecos, como: família, experiência negativa com a disciplina e seu conhecimento para prestar o vestibular; b) às condições docentes vividas na prática, visto que a precariedade do contexto profissional docente é um fator que desestimula o investimento na carreira. Desta maneira, presumimos que o sentimento de que talvez não tenha feito uma boa escolha pode ser reflexo das suas condições de trabalho. Afinal, na mesma narrativa ela diz não se arrepender da escolha e alega não saber o que faria se não fosse professora. Portanto, ao averiguar o pensamento da investigada acerca de suas escolhas é preciso considerar o todo e não apenas as partes, pois, um elemento pode interferir na maneira como ela pensa e reflete sobre um determinado assunto.

Já a professora 01 explica que seu gosto pela dança, futebol e handebol, foi o que a impulsionaram para a EF. Apesar de não ser sua principal escolha para a graduação, sua afinidade com as práticas corporais contribuíra para a sua identificação com a disciplina. Além disso, é preciso lembrar que ela já atuava como docente, lecionando nos anos iniciais como regente, o que reforça a identidade de professora.

Eu acho que se você tem um dom, por exemplo, eu sou não professora porque precisava trabalhar. Não foi por isso. Foi um caminho que eu escolhi, e fui me encontrando. Poderia ter feito outras coisas, mas eu resolvi continuar na área de educação, mas com uma graduação, que é educação física. Então, assim, passar o que eu sei, da forma que eu sei. Acho que essa condição de que você tem de passar com amor o que você precisa ensinar. Talvez minha fala seja muito doce, mas não é. Eu sou assim mesmo, sou muito emotiva. (P01, l.228-234)

Identificamos na narrativa da professora 01 a visão vocacional que ela tem da docência, no sentido de assumir a profissão como uma missão. Algo muito marcante na sua fala é seu amor pelas crianças. Segundo seu relato onde ela chega “é para trazer alegria para eles (P01, l.84).” Mais adiante ela acrescenta:

[...]eu sou apaixonada pelos meus pequeninhos. Todos eles. Quando chega no final do ano é aquela choradeira. Às vezes você lembra dos rostinhos deles, e fala: “Ah, meu Deus do céu, dá vontade de juntar tudo e ficar pra gente, né? É muito gostoso! É leve! É acolhedor! Por isso, se eu tiver que parar minha aula e botar no colo para acalantar, eu faço isso numa boa. Eu saio daquele planejamento que a gente faz. Eu planejo, mas ele é flexível, então, a gente tem que de vez em quando desnortear. Mas assim, é muito bom, é maravilhoso! (P01, l.96-102)

De acordo com sua narrativa, a relação de carinho que ela estabelece com as crianças favorece o trabalho do professor e torna prazeroso o ambiente de trabalho. “Esse carinho quando você chega para dar uma aula é uma coisa tão gostosa de ver. [...]é tão gostoso de você estar ali trabalhando, você passando um pouco do seu conhecimento, da vivência para eles, né?

É muito bom isso! (P01,92-96).” Conforme ela descrevia sua prática docente e falava a respeito de seu comportamento no ambiente de trabalho ficava mais evidente a sua interpretação da profissão como uma vocação, e como algo que é prazeroso. O fato dela se sentir amada e querida pelos alunos é um fator que lhe causa alegria em ensinar. Portanto, acreditamos que esse seu entendimento acerca da profissão e seu afeto pelas crianças seja um elemento crucial para o seu melhor engajamento emocional.

No caso da professora 02 o que a motiva a ensinar é o fato dos alunos se interessarem pela aula. É o fato dela saber que pode fazer diferente. Durante sua entrevista ela conta uma experiência positiva que teve nas turmas do ensino fundamental com a apresentação do filme “*Coach Carter*”, onde pode fazer uma roda de conversa e dialogar com os alunos. Ao final da aula ela descreve que sentiu muita satisfação muito grande quando os alunos disseram: “Professora, adorei a aula de hoje”, “Professora, a gente tem que fazer isso mais vezes”, “Professora, eu queria ter falado, mas eu tenho vergonha, deixa eu ir na próxima vez?” (P02, l.275-276). Esse tipo de discurso a motiva.

Ela conta que depois de muito tempo chegou à casa animada para contar o sucesso da aula. Relata que não se sentia assim há muito tempo, mas perceber que os alunos, apesar de jovens, conseguiram discutir esse tipo de assunto a deixa entusiasmada, e pensando: “eu já imagino eles ingressando na universidade, fazendo mestrado, porque eu sou dessas que fico pensando nos alunos no futuro, e fico querendo que os outros alunos se motivem pela fala dos colegas, então eu gosto de aproveitar essas oportunidades (P01, l.854-856)”. Ou seja, sua alegria em ensinar está relacionada as aprendizagens dos discentes.

Vejamos mais um trecho de sua narrativa que demonstra esse sentimento: “Porque quando acontece um negócio desse, a gente ganha um gás, a gente infla, fica tão feliz. Às vezes, nossa bola está murcha, murcha, murcha, e aí vem uma coisa dessa e conseguimos inflar de novo (P02, l.284-286).” Em contrapartida, sente-se desmotivada quando os alunos não obtêm bons resultados na prova, porque acredita que se eles estudassem, mesmo que fosse o mínimo, obteriam um bom resultado. Em sua opinião, se ela der uma prova mais simples não estará contribuindo para o aprendizado e para o futuro dos discentes, visto que as provas para ingresso na universidade ou cargos públicos não são simples. Diante dessa situação ela declara que se sente impotente e diz: “eu acho que eu mudaria de profissão, inclusive quero sair da docência. Infelizmente eu quero ter tempo de estudar para concurso público para fazer outra coisa, mas eu não sei exatamente o que, e isso até me angustia (P02, l.258-260).”

Ao interpretar as narrativas da docente 02 identificamos que sua satisfação e motivação profissional estão associadas à aprendizagem e interesse dos alunos. Observamos que ela vive diante de um conflito, pois, ao mesmo tempo que percebe a profissão como algo de extrema relevância social, o desinteresse dos alunos e a desvalorização profissional contribuem negativamente para a sua manutenção na carreira docente. Quando pensamos sobre seu entendimento de docência identificamos que é uma visão mais ligada à um ato profissional, que envolve os conhecimentos científicos, por isso acreditamos que somente o amor pela disciplina e pela profissão não são elementos determinantes para desempenhe uma identidade profissional mais engajada no trabalho.

Ao interpretar as narrativas das entrevistadas compreendemos que, enquanto a professora 01 se alegra e se satisfaz com a maneira como é tratada pelos alunos, o que reforça a sua identificação com a docência, essas ações discentes não causam grandes impactos na vida profissional da professora 02, mas sim o desempenho intelectual e o interesse dos alunos.

Para definir esses momentos que reforçam a sua ideia de ser professora, a docente 02 faz uso de uma expressão que seu esposo costuma dizer “São as pequenas migalhas da educação que nos fazem continuar (P02, l.238)”. Quando ela usa o termo “migalhas” compreendemos que se refere ao fato de que apenas a demonstração de apreço dos alunos por seus ensinamentos não deveria ser suficiente para que se sinta valorizada, apesar dessas atitudes contribuírem para sua motivação. Afinal, a docência é uma profissão e como tal deveria possibilitar outras formas de valorização, dentre elas: melhores condições de trabalho, reconhecimento social e salarial.

Na dimensão cognitiva é avaliado o comportamento profissional do docente durante sua prática pedagógica. Dentro desse aspecto, o critério “doação ao trabalho” foi o que menos contribuiu para o engajamento positivo da professora 02. Esta autodeclaração pode ser explicada pelo fato de ela estar vivenciando o dilema: continuar ou sair da profissão? Nos parece que esse sentimento está relacionado à todas as adversidades vivenciadas no contexto do trabalho que colaboram para que ela se sinta desmotivada. Durante sua narrativa ele conta uma experiência negativa que teve nos jogos estudantis do município e desabafa:

Essa semana mesmo eu fiquei super chateada com os jogos estudantis lá em [cidade], porque por um erro de comunicação minha escola não vai levar time de sub-17. E aí a gente foi tentar pleitear e não deu resultado. Poxa, mas foi um erro interno, não sei se a chave já estava feita, mas daria para alterar porque os jogos seriam apenas na semana que vem, e isso aconteceu há duas semanas atrás. Será que se tivesse um pouquinho de boa vontade não daria para fazer outra chave, já que foi um erro de comunicação lá dentro da secretaria? Penso que isso é não valorizar nem um aluno, que está querendo ir, nem o professor, que quer resolver a situação. Por causa dessas coisas eu fico pensando “será que em outra profissão eu teria essa sensação? Além disso, me parece que a gente nada, nada, nada e morre na praia. (P02, l.244-253)

Na sua fala é perceptível o traço de uma identidade profissional compromissada com o trabalho e com os alunos, mas quando sente que todo seu empenho é em vão, se sente frustrada. Talvez, todos os acontecimentos negativos que ela tenha vivenciado ao longo dos anos acabaram cooperando para que fosse assumindo um perfil menos engajado profissionalmente quando se refere ao fato de se doar ao trabalho, pois, sente que seu esforço não é valorizado.

Já a professora 01 avalia todos os critérios destinados ao engajamento cognitivo de maneira positiva. Para auxiliar a desvendar o motivo dessa sua autodeclaração julgamos importante interpretar o seguinte trecho de seu relato.

[...]mesmo com todas as coisas que há por aí, eu tento levar o amor, levar o diálogo, tento mostrar algo diferente, até no meu dia a dia mesmo, que às vezes muitos pensam “Ah, você é professor e você não passa por certas situações”. Eles não sabem o que a gente passa. Só que assim, imagine, se a gente precisa da nossa profissão para viver, para pagar nossas contas, para gente, claro, mas nós escolhemos estar ali, então eu penso: “Estou ali para isso mesmo, até a minha aposentadoria eu estarei para ajudar (A entrevistada se refere ao fato de poder auxiliar os alunos no que for preciso) (P01, l.192-199)”

Em nossa interpretação entendemos que a docente está consciente que exerce um trabalho e deveria ser valorizada por isso, no entanto, pensa que seu dever como professora está além de desempenhar uma função profissional. Isto quer dizer que, na sua visão, sua função como docente também é ajudar seus alunos. Por esse motivo acreditamos que ela busque seu melhor quando está trabalhando, no sentido de se doar aquilo que está fazendo, independentemente de todas as adversidades que estão presentes no seu contexto profissional.

A avaliação sobre o engajamento social com os alunos visa compreender como os professores se relacionam e se envolvem com os alunos. Para tanto, os professores devem refletir sobre quatro aspectos de seu comportamento, são eles: ser caloroso(a), ter consciência de seus sentimentos, estar preocupado com seus problemas e ser compreensivo. No caso da professora 02, o critério “consciente dos sentimentos dos alunos” foi o que menos contribuiu para uma avaliação positiva da dimensão.

Destaca-se que essa dimensão tem uma associação com aspectos afetivos relativos ao comportamento docente, sendo assim, quando examinamos as falas docentes percebemos que a professora 01 foi construindo uma identidade profissional moldada por traços afetivos. Se resgataremos seus relatos sobre trajetória acadêmica podemos notar que suas lembranças mais marcantes desse período são as atitudes dos professores e dos colegas, que foram compreensivos com a sua situação e deram todo suporte para que ela conseguisse terminar o curso. A atitude compreensiva de seus professores é algo marcante em sua lembrança,

consequentemente, acreditamos que essa disposição comportamental foi incorporada e passou a integrar um traço de sua identidade docente.

Além disso, a entrevistada revela o seguinte desejo: “eu fico pensando que a gente vai conhecendo histórias, vai tentando ajudar, vai querendo ouvir... Então, eu queria voltar para psicologia” (P01, l.214-215) “porque eu lido com muitos alunos, de várias faixas etárias, eu tenho aquela coisa de sentar ouvir, dar conselhos (P01, l.219-220) [...]”. Nesse trecho de seu relato ela manifesta a intenção de adquirir novos conhecimentos que possam auxiliá-la a lidar e entender seus alunos. Seu intuito é fazer uma formação que contribua para a sua prática docente, pois ela pretende saber como aconselhar os alunos quando eles apresentarem algum problema. Este pensamento serve de aporte para ratificar sua avaliação aos critérios descritos no engajamento emocional. Por isso, identifica-se que seus discursos são os que mais demonstram possibilidade de associação com a dimensão do engajamento emocional com alunos.

Observa-se que ambas demonstram preocupação com os discentes. No caso da investigada 02 essa preocupação está mais direcionada a maneira como ela pode contribuir para a formação acadêmica desses sujeitos, demonstrando ter atitudes mais técnicas durante seu trato com os alunos. À vista disso, associamos que ela tenha assumido um perfil profissional mais técnico-científico. Ao contrário disso, a professora 01 apresenta o maior indício de atitudes docentes condizentes com o cuidado e amor aos alunos, evidenciando traços identitários afetivos. Pelas características de seus comportamentos, entendemos que as atitudes da professora 01 tendem a favorecer a construção de uma identidade profissional mais engajada no aspecto social com alunos do que a professora 02, visto que a dimensão prioriza a avaliação de aspectos afetivos.

A dimensão engajamento social com professores, que visa avaliar a relação com os pares, é a que menor apresenta divergência de respostas entre as entrevistadas. Ambas apresentam um perfil profissional amistoso com os pares e alegam ter um bom relacionamento no trabalho. Pensamos que talvez o menor engajamento da docente 02 com os pares tenha sido ocasionado pelas mudanças ocorridas no seu contexto profissional. É importante lembrar que durante a análise já havíamos explicitado os conflitos enfrentados pela professora no seu ambiente de trabalho, haja vista que sua unidade de ensino está passando por reformas e os alunos foram remanejados para um prédio estadual. Após essas mudanças a professora relata ter perdido o contato com os pares, o que pode ter influenciado sua avaliação dos critérios.

Com relação ao engajamento social com professores avaliado pela professora 01, supomos que seu traço identitário comunicativo, que gosta de fazer amizades, de conversar e ouvir a opinião dos colegas, contribua para que assuma um perfil mais engajado com os pares no ambiente profissional.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando refletimos a respeito das respostas do questionário “*Engaged teachers scale*” e sobre as narrativas docentes apresentadas durante as entrevistas de aprofundamento, notamos que as professoras apresentam perfis profissionais muito diferentes que nos permitem entender alguns elementos que contribuem para que a P01 autodeclare ter um melhor engajamento profissional do que a P02. Esses elementos foram pesquisados com base nas investigações feitas sobre os universos sociais que as docentes participaram e/ou participam, possibilitando fazer algumas elucidações sobre os motivos que corroboram para que ajam, pensem e se comportem de determinada maneira, bem como compreender como foram assumindo uma identidade docente mais e menos engajada.

Nesse contexto, a família tem um papel de destaque pois constitui o primeiro universo social que o indivíduo participa, e a partir desse estudo foi possível ratificar que a convivência familiar contribuir para a formação da maneira de agir, pensar e se comportar do indivíduo. Nota-se que os ensinamentos aprendidos na socialização familiar são replicados em outros espaços sociais, como, por exemplo, na escola. Foi possível perceber como sua influência foi importante para o bom desempenho desses professores durante sua fase escolar, quando ainda eram alunos.

As professoras rememoram os momentos de cobrança que contribuíram para que agissem de maneira respeitosa com seus professores, e responsáveis em seus estudos, fazendo parte de seu passado incorporado. Quando narram as suas histórias de vida, elas conferem à família uma participação muito importante na sua formação. Isso nos permite pensar que a família tem um papel fundamental para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, visto que afeta a maneira como os discentes percebem a importância da escola.

Foi possível perceber em suas falas como essa influência marcou alguns traços de sua personalidade e comportamento. Nota-se que seus ensinamentos foram incorporados e levados para a vida adulta, e as aprendizagens oriundas da socialização familiar podem ser observadas nas atitudes e nos pensamentos pessoais e profissionais das docentes.

Ainda dentro do contexto familiar, interpretamos a maternidade como um momento de reestruturação da identidade pessoal, que tem impactos na prática e manutenção da carreira. Além disso, identificou-se que a socialização da professora 02 com o conjugue, que também é

professor, faz com que ela reflita se quer continuar seguindo na carreira, ou seja, essa interação também provoca impactos na sua identidade. Desta maneira, dentro da categoria família, entendemos que o casamento e a maternidade são fatores que interferem na maneira como os professores agem e se comportam no trabalho.

No que se refere ao espaço escolar, e a lembrança dos antigos professores, identificamos que as experiências advindas da escola foram fundamentais para a construção da identidade docentes das investigadas. No caso da P01 as experiências com a dança e atividades esportivas na escola foram essenciais para a sua identificação com a disciplina de EF. Observamos que as suas experiências com a dança, que tem início na sua socialização primária, quando participava do universo carnavalesco junto de seus pais, depois na escola, ajudando na organização de coreografias, e na faculdade, com sua participação no grupo de dança, foram vivências determinantes para a construção de sua identidade profissional.

No caso da P02, sua identidade profissional foi moldada por um perfil responsável e comprometido com a disciplina de EF, visto que ela queria se tornar diferente dos seus professores, que apenas ensinavam queimado e futebol. Essa fala que surge durante a narrativa docente, demonstra uma realidade comum, que me faz pensar se esse comportamento constitui uma identidade profissional de professores de EF. Se sim, por que agem desta maneira? Por que assumem esse comportamento? Afinal, existe uma gama de atividades que podem ser trabalhadas nas aulas, mas ainda nos deparamos com esse tipo de discurso. Segundo a P02, a disciplina de EF deveria ser mais do que essas duas modalidades, e esse pensamento molda seu comportamento docente.

Com relação a instituição esportiva, diferente do relato da professora 02, que disse ter enfrentado alguns preconceitos por gostar de futebol, no caso da professora 01 isso não representou um problema. Observamos as contribuições das experiências prévias para a identificação com o curso, pois, como foi discutido, a P01 apresentou uma maior facilidade de adaptação na vida universitária do que a P02, que relatou as dificuldades enfrentadas ao longo do curso porque não havia tido tantas vivências esportivas. Este relato abre a discussão sobre qual seria o perfil dos alunos do curso de EF, e como deve ser a formação desses futuros professores, que não são atletas, mas precisam saber ensinar as modalidades esportivas. Ou seja, precisam ter um conhecimento da prática.

No contexto da formação acadêmica, consideramos a relevância da práxis para a formação docente, bem como os momentos de estágio para a preparação dos futuros professores de EF que atuarão no ensino básico. Já a formação continuada é retratada durante as narrativas

como um espaço necessário para a atualização e melhoria da prática docente. Nota-se que os espaços formativos foram importantes para a construção da identidade profissional docente, visto que ambas as professoras demonstram traços identitários incorporados de sua formação, como a maneira de ensinar e agir com os alunos.

A instituição religiosa demonstrou ser um universo social de grande significado para a construção da identidade docente das investigadas. Observa-se que suas ações nos momentos de conflito são marcadas por traços de sua religiosidade. No entanto, a demonstração da religiosidade no ambiente de trabalho ficam restritas as declarações da P01. Segundo as narrativas docentes, a religiosidade dos gestores, colegas, alunos e da comunidade, interferem na organização e desenvolvimento das aulas de EF, demonstrando ser um fator que precisa ser melhor investigado em estudos futuros sobre o tema, pois, podem conter elementos significativos para a compreensão da prática docente.

O universo político também foi um fator de interferência na prática docente, no sentido que as professoras sentem que a profissão é desvalorizada pelos governantes, em vista de não haver perspectiva de melhorias na educação, ou melhorias nas condições de trabalho, o que afeta diretamente a profissão. Ambas acreditam que a profissão tem a capacidade de contribuir para a construção de uma sociedade justa e democrática, e pensam que como professoras devem munir seus alunos de conhecimento para que possam fazer suas próprias escolhas quando se tornarem adultos.

O universo do trabalho é o que melhor apresenta possibilidade de discussão acerca do engajamento, considerando que trata exatamente do contexto profissional onde ocorre a prática docente. Nesse contexto, identificamos que os professores interagem bem com os colegas e com os discentes, no entanto as peculiaridades de cada ambiente interfere na maneira como as investigadas agem. Notamos que ambas assumiram uma identidade que evita ter conflitos no trabalho e que procuram se relacionar bem com todos os agentes escolares.

No contexto do trabalho, o sentimento de prazer em ensinar, dimensão contemplada pelo engajamento emocional, e o desempenho profissional do professor no ambiente de trabalho, aspecto avaliado na dimensão do engajamento cognitivo, também foram elementos que enriqueceram a reflexão sobre como e porque os professores pensam e agem de certa maneira.

Observamos que a avaliação das dimensões emocionais e cognitivas do engajamento docente, realizadas antes das entrevistas, foram importantes para ilustrar algumas características das atitudes docentes no contexto do trabalho, visto que este estudo entende que a maneira de pensar, agir e se comportar dos professores compõem seus traços identitários.

Além disso, é preciso considerar que a maneira como cada um deles age, pensa e se comporta nesse ambiente, é reflexo de suas relações sociais vivenciadas ao longo do tempo. A identidade profissional também apresenta traços de sua identidade real e virtual. Ou seja, é fruto do que ele é, e do que esperam que ele seja.

Acreditamos que a P01 tenha apresentado um maior engajamento docente do que a P02 devido as características de sua identidade docente. Ao longo de sua narrativa identificamos que ela foi assumindo um perfil docente vocacional, que visa ajudar os alunos no que for preciso, independentemente das adversidades. Já a P02 apresenta um perfil mais profissional, no sentido de agir de acordo com os conhecimentos éticos e científicos da profissão. Também se preocupa com os discentes, mas prioriza os conhecimentos acadêmicos. Esse achado nos faz refletir sobre os caminhos percorridos para a profissionalização da profissão que busca a construção de um perfil profissional, como competências marcadas por conhecimentos científicos. No entanto, acreditamos que esta é uma profissão complexa e que talvez necessite também de traços vocacionais.

Como conclusão, esta pesquisa entende que o universo da família, escola, instituição acadêmica e esportiva são universos sociais fundamentais para a construção da identidade docente, influenciando a maneira como os professores agem, pensam e se comportam, ratificando estudos anteriores sobre o tema.

6 REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e Sociais**. Editora Pioneira. 2ª Edição, 1998.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.
- ANTUNES, Fabiana *et al.* **Histórias de vida de professoras de Educação Física: reflexões sobre as trajetórias formativas**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 8, n. 16, agosto/dezembro de 2013.
- ALMEIDA, Maria Isabel. **Vidas de professores**. Fac. Educ. São Paulo, v.2, n.2, p.234-238, jul/dez 1996.
- BAKKER, A. B.; DEMEROUTI, E. *Towards a model of work engagement*. **Career Development International**. Vol. 13 No. 3, pp. 209-223, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo :Edições 70, 2011.
- BAKKER, A. B.; BAL, P. M. *Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers*. [Journal of Occupational and Organizational Psychology](#) 83(1):189 – 206, Mar., 2010.
- BAKKER, A. B.; DEMEROUTI, E. *Towards a model of work engagement*. **Career Development International**. Vol. 13 No. 3, pp. 209-223, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 06/04/2024.
- BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 180 f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- BERGER, Thomas; LUCKMANN, Peter. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes/ Petrópolis, Vozes, 2004. 24ª ed.
- BOFF, Daiane Scopel; BAHIA, Sabrine Hett. **Profissão docente: formação inicial e a dicotomia teoria-prática**. Inter-Ação, Goiânia, v.46, n.2, p. 810-825, maio/ago. 2021.
- BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARDOSO, Inês. *et al.* **A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional**. Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 523-538,

abr./jun. de 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/54129/37382>. Acesso em 01/07/2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DOMINICÉ, Pierre. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais**. In: NÓVOA, A; O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 51-61.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERRAZZA, Dayane Scopel; ANTONELLO, Claudia Simone. **Método de História de Vida: Contribuições para a Compreensão de Processos de Aprendizagem nas Organizações**. Revista Gestão.Org, v. 15, n. 1, 2017. p. 22-36 ISSN 1679-1827

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo :Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação: ensaios/ Paulo Freire**. – 5.ed – São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, Bruno Miranda; COSTA, Elisangela da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena; **O estágio curricular supervisionado e construção da profissionalidade docente**. Revista Expressão Católica. V.6, n.1 2017. Disponível em: <http://reservas.fcrs.edu.br/index.php/rec/article/view/2090> Acesso em 03 Ago. 2021

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006..

VEDOVATTO IZA, Dijnane Fernanda; *et al.* **Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. ISSN 1982-7199 | Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 05 ago. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, p. 413-438, set./dez. 2007

_____. **Da formação ao sujeito...Ao sujeito da Formação**. In.: O método (auto)biográfico e a formação. Ministério da Saúde. Depart. De Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, Lisboa, 1988. Tradução: Maria Nóvoa.57 a 76

KLASSEN, R. M. *et al.* **Teachers' Engagement at Work: An International Validation Study**. The **Journal of Experimental Education**, 80:4, 317-337, 2012.

KLASSEN, R. M.; YERDELEN, S.; DURKSEN, T. L. Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*. 33-52 ISSN 2295-3159. Dec., 2013.

KRONBAUER, Carla Prado. ANTUNES, Fabiana Ritter. KRUG, Hugo Norberto. **A construção da identidade profissional docente durante a formação inicial em Educação Física**. EFDesportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 16, nº159, Agosto de 2011. Disponível em: <http://www.efdesportes.com> Acesso em 06/4/2023.

LAHIRE, Bernard. **Disposições e contextos de ação: o esporte em questões**. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 11-29, outubro/dezembro de 2010.

_____. **O Homem Plural: Os determinantes da ação**. Tradução: Jaime A. Clasen. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

_____. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **A transmissão familiar da ordem desigual das coisas Sociologia**. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XXI, 2011, pp. 13-22 Universidade do Porto Porto, Portugal

_____. **A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez., 2015

LE BRETON, David. **Desaparecer de si: uma tentação contemporânea**. Tradução Francisco Morás. ISBN 978-85-326-5794. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NASCIMENTO, E. R.; PADILHA, A. M. Escala brasileira de engajamento docente: mensurando o nível de envolvimento dos professores com o processo de ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 73, p. 854-884, abr./jun. 2022.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O que a vida lhes ensinou**. In: O método (auto)biográfico e a formação Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, Lisboa, 1988. Tradução: Maria Nóvoa.

NÓVOA, A. et al. **Vidas de professores**. Portugal, Porto editora, 2014.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal. 2019

_____. **A Formação de professores e profissão docente**. (1992). In: Nóvoa. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Don Quixote. pp. 13-33.

_____. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. 106 Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Educacion. Madrid: 2009a. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 05/10/2023.

_____. **Andamos sempre carregados de história.** Prefácio. Educação & Linguagem, Vol. 12, nº 20. P. 13-16, jul/dez. 2009b.

OLIVEIRA, Jose *et al.* **O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas.** III Congresso Nacional de Educação. 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA13_ID8319_03082016000937.pdf Acesso em: 10/11/2023

PAIVA, Vera. **A pesquisa narrativa: uma introdução.** Revista brasileira linguística. Apl. 8 (2) , 2008. Universidade Federal de Minas Gerais/CNPq/FAPEMIG

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIRES, Veruska. **A construção da identidade docente em educação física: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC.** 2016. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/176732?show=full> Acesso em 18 ago. 2021.

SAHAGOFF, Ana Paula. **Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana.** XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq – 19 a 23 de outubro de 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, jul./dez, 2015.

SILVA, D. I., Jr., FERREIRA, M. C., & VALENTINI, F. **Psychometric properties of the Engaged Teachers Scale (ETS).** Psicologia: Teoria e Prática, 22(1), 109- 126. doi:10.5935/1980-6906/psicologia.v22n1p109-126. Abr. 2020

SOUZA NETO, Samuel el al. Learning of Teaching in the Professional Socialization in Physical Education. Motriz, Rio Claro, v.23 n.2, 2017.

RODRIGUES, Silvia Adriana; GOMES, Alberto Albuquerque; FAGUNDES, Simone Brandolt. **Sobre o exercício da profissão docente: motivações iniciais e as interferências da formação inicial.** Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 01–18, 2018. DOI: 10.5216/rir.v14i1.50200. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/50200>.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para frente, três para trás.** Educ. Soc., Campinas, v.34, n123, p 551-571, abr./jun.2013

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev/ Mar/ Abr. 2000. Nº13

_____ **Os saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes. Jul, 2012.

THOMAS, J.; NELSON, J.; SILVERMAN, S. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física.** Artmed. 6ª edição. 2012

WITTORSKI, Richard. **A contribuição das análises práticas para a profissionalização dos professores.** Cadernos de Pesquisa v.44 n.154p.894-911 out./dez. 2014

ANEXO I

ENGAGED TEACHER SCALE (ESCALA DE ENGAJAMENTO DE PROFESSORES)

CAMPO	QUESTÕES
SEC	1- <i>At school, I connect well with my colleagues</i> (Na escola, me relaciono bem com meus colegas)
EE	2- <i>I am excited about teaching</i> (Estou entusiasmado com o ensino)
SES	3- <i>In class, I show warmth to my students</i> (Nas aulas, mostro carinho aos meus alunos)
CE	4- <i>I try my hardest to perform well while teaching</i> (Eu tento o meu melhor para ter um bom desempenho enquanto ensino)
EE	5- <i>I feel happy while teaching</i> (Me sinto feliz quando estou ensinando)
SES	6- <i>In class, I am aware of my student's feelings</i> (Na aula, estou ciente dos sentimentos dos meus alunos)
SEC	7- <i>At school, I am committed to helping my colleagues</i> (Na escola, estou empenhado em ajudar os meus colegas)
CE	8- <i>While teaching, I really "throw" myself into my work</i> (Quando estou ensinando, eu realmente "me joga" no meu trabalho)
SEC	9- <i>At school, I value the relationships I build with my colleagues</i> (Na escola, eu valorizo as relações que construo com meus colegas)
EE	10- <i>I love teaching</i> (Eu amo ensinar)
CE	11- <i>While teaching I pay a lot of attention to my work</i> (Quando estou ensinando, presto muita atenção no meu trabalho)
SEC	12- <i>At school, I care about the problems of my colleagues</i> (Na escola, eu me preocupo com os problemas dos meus colegas)
EE	13- <i>I find teaching fun</i> (Acho divertido ensinar)
SES	14- <i>In class, I care about the problems of my students</i> (Em sala de aula, eu me preocupo com os problemas dos meus alunos)
CE	15- <i>While teaching, I work with intensity.</i> (Enquanto ensino, trabalho com intensidade)
SES	16- <i>In class, I am empathetic towards my students</i> (Nas aulas, sou empático com meus alunos)

CE = engajamento cognitivo; EE = engajamento emocional, SES= engajamento social: estudantes; SEC = engajamento social: colegas (pares).

ANEXO II

FORMULÁRIO DE PESQUISA

19/04/2024

A Construção da Identidade Docente: um estudo sobre histórias de vida de professores de Educação Física.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “A Construção da Identidade Docente: um estudo sobre histórias de vida de professores de Educação Física.” O objetivo desta pesquisa é compreender como o processo de socialização docente contribui para a construção da identidade docente dos professores de Educação Física.

Os responsáveis pela pesquisa são a professora Dilma Carmina da Silva Souza, professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Seropédica e mestranda no programa de pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, sob orientação do professor Dr. José Henrique dos Santos, ambos da UFRJ.

Nesta etapa da pesquisa as informações serão obtidas por meio de três questionários, a saber: (1) questionário de identificação; (2) questionário de caracterização dos contextos laboral e profissional; (3) questionário denominado “Escala de Engajamento dos Professores”, composto por 16 questões. Na etapa seguinte, alguns docentes respondentes destes questionários poderão ser convidados para uma entrevista.

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE 77169024.1.0000.0311, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Durante e após o desenvolvimento você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará penalidade alguma para você. Além disso, os pesquisadores garantem que **o seu nome não será divulgado** em nenhum momento da pesquisa ou divulgação científica.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas em relação à pesquisa ou sobre seus direitos como participante deste estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h. Os pesquisadores também estarão disponíveis nos contatos: (11) 970258266, ou pelo e-mail prof.dilmacarmina@gmail.com

Você pode ter acesso às informações completas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, acessando o link: <https://11nk.dev/Termo-de-Consentimento>. No documento você encontrará informações sobre os benefícios diretos e indiretos da pesquisa para o campo de conhecimento; custos envolvidos na pesquisa; consideração de riscos aos participantes da pesquisa; e todas as possibilidades e momentos em que o participante pode desistir de participar da pesquisa.

** Indica uma pergunta obrigatória*
Consentimento do participante *

- ☐ Declaro que entendi como a pesquisa se desenvolverá e aceito participar, ciente que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que a minha identidade seja mantida em sigilo.

Se desejar receber os resultados da pesquisa, informe seu e-mail e telefone de contato.

DESCRIÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome Completo *

Data de Nascimento *

____/____/____

Sexo *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Transgênero
- ☐ Não Binário
- ☐ Prefere não dizer

Escolarização *

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós- Doutorado

Estado Civil *

- ☐ Casado (a)
- ☐ Solteiro (a)
- ☐ Viúvo (a)
- ☐ Divorciado (a)

Você se identifica com algum grupo religioso? *

- ☐ Não
- ☐ Sim, Catolicismo/Cristianismo
- ☐ Sim, Evangélico
- ☐ Sim, Religiões afro-brasileiras
- ☐ Sim, Espírita
- ☐ Sim, Islamismo
- ☐ Sim, Budismo
- ☐ Sim, Hinduísmo
- ☐ Sim, Judaísmo
- ☐ Prefere não dizer

Quanto tempo você tem de Experiência como Professor? *

DESCRIÇÃO DO CONTEXTO LABORAL

As respostas dadas a seguir devem ter por base as experiências docentes na rede de ensino de Seropédica.

1. Sua escola possui quadra de esportes? *

- ☐ Sim, quadra coberta.
- ☐ Sim, quadra descoberta.
- ☐ Não, uso espaços alternativos da escola (pátios, corredores).
- ☐ Não, uso a sala de aula.

2. Sua escola dispõe de material esportivo/pedagógico adequado ao desenvolvimento do currículo da rede de ensino? *

- ☐ Sim, dispõe de materiais suficientes.
- ☐ Sim, mas atende parcialmente.
- ☐ Não, por isso tenho que adquirir materiais às minhas custas.
- ☐ Não dispõe de material suficiente.

3. Qual o tipo de vínculo trabalhista que você mantém com a rede de ensino de Seropédica? *

- ☐ Efetivo
- ☐ Contratado

4. Possui outro vínculo trabalhista como professor (a), além da prefeitura de Seropédica? *

- ☐ Não.
- ☐ Sim, em outro Município.
- ☐ Sim, na Rede Estadual.
- ☐ Sim, na Rede Federal.
- ☐ Sim, no Ensino Privado.

5. Em quantas escolas você leciona, além das escolas do município de Seropédica? *

- ☐ 1 Escola
- ☐ 2 Escolas
- ☐ 3 Escolas
- ☐ Mais de três escolas

6. Aproximadamente, qual a sua carga horária de trabalho letivo semanal, levando em conta todas as escolas em que leciona? *

- ☐ 16 horas/semana
- ☐ 20 horas/semana
- ☐ 40 horas/semana
- ☐ Mais de 40 horas / semana

7. Em quantos turnos trabalha, considerando todas as escolas que * atua durante a semana?

- ☐ Apenas em um turno (Manhã, tarde ou noite)
- ☐ Dois turnos (Manhã e tarde / Manhã e noite / Tarde e noite)
- ☐ Três turnos (Manhã, tarde e noite)

CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE PROFISSIONAL

As respostas dadas a seguir devem ter por base as experiências docentes na rede de ensino de Seropédica.

8. Me sinto satisfeito(a) com as condições de trabalho na(s) escola(s) em que atuo na rede municipal de Seropédica? *

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem discordo e nem concordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

9. De modo geral, me sinto respeitado(a) pelos professores de outras disciplinas na escola em que leciono. *

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem discordo e nem concordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

10. Me sinto respeitado pela equipe gestora (Diretor(a); * coordenador(a); orientador(a)) da escola em que leciono.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem discordo e nem concordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

11. De maneira geral, sinto que sou respeitado(a) pelos alunos na escola em que leciono. *

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem discordo e nem concordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

12. Eu acredito na proposta educacional da rede de ensino de Seropédica. *

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem discordo e nem concordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

13. A proposta pedagógica de Seropédica para a Educação Física corresponde ao que acredito ser as finalidades educativas da disciplina. *

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem discordo e nem concordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

14. Me sinto contemplado(a) com as condições gerais (físicas e materiais) de trabalho oferecidas para o desenvolvimento da disciplina de Educação Física. *

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem discordo e nem concordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

15. Estou satisfeito(a) com o meu piso salarial. *

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem discordo e nem concordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

ESCALA DE ENGAJAMENTO DE PROFESSORES

Considerando a escala entre “NUNCA (1)” e “SEMPRE (7)”, registre na escala como avalia suas ações docentes.

1. Na escola eu me dou bem com meus colegas. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
2. Estou animado(a) com o ensino. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
3. Em sala de aula, sou caloroso(a) com meus alunos. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
4. Tento fazer o meu melhor para ter um bom desempenho enquanto eu ensino. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
5. Sinto-me feliz em ensinar. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
6. Na sala de aula, tenho consciência dos sentimentos dos meus alunos. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
7. Na escola sou comprometido (a) com a ajuda a meus colegas. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
8. Enquanto ensino, eu realmente me dou a meu trabalho. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
9. Na escola eu valorizo as relações que construo com meus colegas. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
10. Adoro ensinar. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
11. Enquanto ensino, presto atenção ao meu trabalho. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
12. Na escola cuido dos problemas dos meus colegas. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
13. Acho divertido ensinar. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
14. Na sala de aula, preocupo-me com os problemas dos meus alunos. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
15. Enquanto ensino, trabalho com intensidade. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre
16. Na sala de aula, sou compreensivo (a) com meus alunos. *	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	nunca	sempre

APÊNDICE A

MATRIZ TEÓRICA PARA O ROTEIRO DE ENTREVISTA

CONTEXTO	QUESTÕES	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
A Família	1) Você poderia descrever, de maneira detalhada, como foi a sua infância? 2) Durante a sua infância sonhava ou perspectivava uma escolha profissional no futuro? 3) Você poderia falar como era a sua relação com seus familiares, incluindo pais, irmãos, avós ou qualquer membro da família que considere importante nesse universo? 4) Você poderia citar sobre algumas experiências marcantes na sua infância, com algum de seus familiares, que influenciaram a sua escolha profissional? 5) Sua família influenciou a sua escolha profissional? Como a compara com outras influências? 6) Como sua família recebeu a sua escolha pela formação profissional em Educação Física? 7) Quanto a sua atual família, valoriza a sua opção profissional?	A família constitui o primeiro universo de socialização, apresentando um papel determinante na formação desse sujeito. Desta maneira, as questões visam responder como foram as relações estabelecidas nesse contexto, bem como permitem evidenciar se essas relações influenciaram a escolha profissional. (LAHIRE, 2004, 2011 e 2015; DOMINICE, 1988). As questões cinco e seis foram elaboradas para responder sobre o processo de “autonomização/ conformização”, descrito por Josso (1988)
Escola	1) Como você se avalia na fase de aluno da educação básica? 2) Como era a sua relação com seus professores? 3) Na escola, você tinha amigos? Como eles eram? 4) Como era seus relacionamento com os outros agentes escolares, como diretores e coordenadores? 5) Algum(uns) fato(s) importantes ocorrido(s) na escola, influenciaram a sua escolha profissional? 6) Algum agente escolar influenciou a sua escolha profissional? 7) Alguma experiência escolar motivou a sua escolha pela Educação Física? 8) Qual e como foi a sua relação com a prática esportiva na escola?	É na escola que passamos grande parte da infância e adolescência. Ela, provavelmente, é o primeiro espaço de socialização secundária que contribui para o processo de socialização. Sendo assim, demonstra ser um espaço relevante para a escolha profissional, contribuindo para a formação do perfil do professor. As questões propostas foram elaboradas de acordo com os apontamentos realizados por (TARDIF, 2000; KRONBAUER <i>ET AL.</i> , 2011). Que abordam sobre a influência dos antigos professores, bem como a vivência no ambiente escolar para a escolha profissional.
Os Esportes	1) Como foram suas experiências esportivas ao longo da vida? 2) A prática esportiva teve alguma contribuição para a sua escolha profissional? Qual? Por quê? 3) Em caso afirmativo na resposta anterior, de que maneira o esporte influenciou/influência suas relações sociais e atuação profissional?	Os esportes e as relações com as diversas maneiras de expressão corporal, permeiam a identificação de muitos professores de Educação Física com a disciplina. Desta maneira, as questões elaboradas nesse tópico pretendem responder como essas relações se estabelecem e contribuem para a construção da identidade. Para compreender as diferentes disposições formadas a partir do esporte utiliza-se (LAHIRE, 2010).
Instituição Política	1) Você participa e/ou participou de alguma instituição política (grêmios, organização sindical,	Considerando que as identidades coletivas de existência mais

	filiação à partidos políticos)? Qual? Como foi/é essa experiência? 2) O que você pensa a respeito de política? 3) Como você percebe a política na educação? 4) Como sua escolha/atuação profissional se relaciona com a dimensão política/ideológica de nossa sociedade ou no contexto em que você vive/viveu? 5) Quanto você acredita que sua profissão contribui para o desenvolvimento positivo da sociedade? 6) Como orienta sua atuação profissional no sentido de fomentar uma sociedade justa e democrática?	duradouras são os contextos políticos e ideológicos (Lahire, 2004), que corroboram para a maneira que os agentes sociais se identificam e pensam sobre si mesmo, as questões elaboradas neste tópico servem para compreender como os professores pensam politicamente, visando entender como seus posicionamentos políticos e ideológicos contribuem para a sua prática pedagógica, e para a formação da sua identidade profissional.
Instituição Religiosa	1) Você se considera religioso? Por quê? Poderia citar exemplos dessa conduta? 2) Como a religião, ou a falta de religião, influencia na sua vida pessoal e profissional? 3) Como a sua trajetória de vida na sua religião influencia suas ações profissionais?	Este tópico foi elaborado tendo em vista que a religiosidade é um fator que corrobora para a formação moral e ética dos indivíduos, podendo influenciar seu modo de pensar e agir. Sendo assim, as questões descritas poderão permitir compreender como a religiosidade interfere na construção da identidade docente dos professores.
Instituição Acadêmica	1) Qual sua(as) formação(ões) acadêmica(as)? 2) Como você descreveria sua formação? 3) Você considera que sua formação contribui para a sua prática docente? Por quê? 4) Em caso afirmativo na resposta anterior, como você descreveria essas contribuições na prática docente? 5) Você realizou o estágio curricular supervisionado durante sua formação inicial? Como foi essa experiência?	As questões pensadas para esse tópico se baseiam na ideia de que a construção da identidade profissional que tem início na formação acadêmica. Pires (2016). Portanto, permitem descrever como foi a formação acadêmica desse professor, e compreender as contribuições da formação na prática docente. A questão cinco visa investigar, especificamente, como a participação no estágio curricular supervisionado contribui para a construção da identidade profissional, com base nos estudos de Pires (2016).
Universo do trabalho	1) Como você se relaciona com seus pares de profissão? 2) Como é sua relação com os discentes? 3) Como é seu relacionamento com a direção e outros agentes escolares? 4) Como você caracteriza suas atitudes no seu universo de trabalho?	Considerando que a identidade individual é permeada por uma identidade coletiva, construída através da interação com os pares. (Pires, 2016; Novoa, 2019). A questões desenvolvidas neste tópico visam discutir sobre o processo de construção da identidade profissional a partir da relação com o corpo docente e no universo do trabalho.
Identidade Docente	1) Como você autoavalia sua identificação com a Educação Física escolar? 2) Como se vê como docente? 3) Durante a sua formação inicial você pensou em escolher outra profissão? Por quê? 4) Se hoje se você tivesse escolha ou possibilidade, escolheria outra profissão? Por quê? 5) Que experiências profissionais reforçam sua condição de professor? 6) Que experiências sociais passadas e presentes reforçam a sua condição de professor?	Esse último tópico visa entender como o próprio docente se identifica, possibilitando, na fase análise, discutir sobre as proximidades e distanciamentos entre a identidade individual e profissional.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA I	Instituição acadêmica	- Qual sua(s) formação(ões) acadêmica(as)? - Como você descreveria sua formação? - Você considera que sua formação contribui para a sua prática docente? Por quê? - Em caso afirmativo na resposta anterior, como você descreveria essas contribuições na prática docente? - Você realizou o estágio curricular supervisionado durante sua formação inicial? Como foi essa experiência?
	Universo do Trabalho	- Como você se relaciona com seus pares de profissão? - Como é sua relação com os discentes? - Como é seu relacionamento com a direção e outros agentes escolares? - Como você caracteriza suas atitudes no seu universo de trabalho?
	Identidade Docente	- Como você autoavalia sua identificação com a Educação Física escolar? - Como se vê como docente? - Durante a sua formação inicial você pensou em escolher outra profissão? Por quê? - Se hoje se você tivesse escolha ou possibilidade, escolheria outra profissão? Por quê? - Que experiências profissionais reforçam sua condição de professor? - Que experiências sociais passadas e presentes reforçam a sua condição de professor? - Como você age em situações de conflito? Com os alunos, professores e gestão?
ENTREVISTA II	Escola	- Como você se avalia na fase de aluno da educação básica? - Como era a sua relação com seus professores? - Na escola, você tinha amigos? Como eles eram? - Como era seu relacionamento com os outros agentes escolares, como diretores e coordenadores? - Algum(uns) fato(s) importantes ocorrido(s) na escola, influenciaram a sua escolha profissional? - Algum agente escolar influenciou a sua escolha profissional? - Alguma experiência escolar motivou a sua escolha pela Educação Física?
	Esportes	- Qual e como foi a sua relação com a prática esportiva na escola? - Como foram suas experiências esportivas ao longo da vida? - A prática esportiva teve alguma contribuição para a sua escolha profissional? Qual? Por quê? - Em caso afirmativo na resposta anterior, de que maneira o esporte influenciou/influência suas relações sociais e atuação profissional?
	Família	- Você poderia descrever, de maneira detalhada, como foi a sua infância? Como foi? Como você se sentia? De que costumava brincar? - Durante a sua infância sonhava ou idealizava uma escolha profissional no futuro? (O que queria ser quando crescer?) - Você poderia falar como era a sua relação com seus familiares, incluindo pais, irmãos, avós ou qualquer membro da família que considere importante nesse universo? - Você poderia citar sobre algumas experiências marcantes na sua infância, com algum de seus familiares, que influenciaram a sua escolha profissional? - Sua família influenciou a sua escolha profissional? Como a compara com outras influências? - Como sua família recebeu a sua escolha pela formação profissional em Educação Física? - Quanto a sua atual família, valoriza a sua opção profissional?

ENTREVISTA III	Religião	35. Você se considera religioso? Por quê? Poderia citar exemplos dessa conduta? 36. Como a religião, ou a falta de religião, influencia na sua vida pessoal e profissional? 37. Como a sua trajetória de vida na sua religião influencia suas ações profissionais? 38. Em [idade], como você percebe a religiosidade no ambiente de trabalho?
	Política	39. Você participa e/ou participou de alguma instituição política (grêmios, organização sindical, filiação à partidos políticos)? Qual? Como foi/é essa experiência? 40. O que você pensa a respeito de política? 41. Como você percebe a política na educação? 42. Como sua escolha/atuação profissional se relaciona com a dimensão política/ideológica de nossa sociedade ou no contexto em que você vive/viveu? 43. Quanto você acredita que sua profissão contribui para o desenvolvimento positivo da sociedade? 44. Como orienta sua atuação profissional no sentido de fomentar uma sociedade justa e democrática?