

IDENTIDADE PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE: UM OLHAR SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DE CASOS ETNOGRÁFICOS¹

Rita de Cássia Lindner Kaefer
Fabiano Bossle
Tiago Nunes Medeiros

RESUMO

O presente estudo abarca as considerações acerca da construção das identidades profissionais de professores de Educação Física iniciantes. Nosso problema de pesquisa alicerçou-se na seguinte pergunta: como os professores de Educação Física iniciantes constroem suas identidades profissionais em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS? Buscamos partir de uma perspectiva em que considera cada caso como um caso a ser estudado, entendendo aspectos que podem ser semelhantes a outros casos e particulares ao próprio caso. Apresentamos os achados parciais de um dos casos de estudo etnográfico realizado em uma das quatro escolas participantes dessa pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional; Professor de educação física iniciante; Estudos de casos etnográficos.

INTRODUÇÃO

O conceito de identidade, pelo viés sociológico, é fruto de uma construção social do indivíduo. Ao mesmo tempo em que o indivíduo se autoidentifica, ele também é identificável pelo outro, sendo um processo de representação, ao mesmo tempo pessoal e coletivo, que permite ao sujeito se definir com relação a um “eu” ou a um “nós” diferenciando-se do outro ou dos outros (CASTILHO, 2005).

A identidade sofre a influência da modernidade que está sempre em movimento, se transformando. Nos dias de hoje, possuir uma única identidade é não estar disponível para novas experiências e identidades que possam se apresentar ao sujeito. Ela pode ainda, ser definida pelas comunidades de vida e de princípios (BAUMAN, 2005). A identidade pode

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

mudar de acordo com as escolhas, com os caminhos que percorreu cada sujeito, com as experiências de vida e com as mudanças sociais.

Dubar (2009) desenvolve o conceito de identidade como sendo “polimorfa e bulímica” (p. 11). Ela é polimorfa, pois, possui muitas formas e, bulímica, porque insatisfeita com a própria forma. Por exemplo, um indivíduo adota uma forma de agir quando está em família; apresenta uma outra forma em seu trabalho; quando está com amigos; em seu momento de introspecção, de fé. São inúmeras formas de ser, são diferentes formas identitárias que dependem do contexto para serem acionadas. A identidade para este autor ocorre através do meio social, indo também ao encontro das ideias de Bauman (2005) a respeito de identidade como algo em constante movimento. Para Dubar (2009) a ideia de movimento pode ser vinculada à ideia de mutação.

É possível interpretar que a identidade do professor se dá através da articulação do seu eu pessoal mais o coletivo, aquilo que é e que aprendeu a ser, tornando-se singular. Nesse sentido, a articulação de saberes e experiências pessoais e profissionais parece ser recorrente no cotidiano dos professores. Nóvoa (1992) nos alerta que esse é “um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p.16).

Dubar (1997) apresenta o termo “estratégias identitárias” que seriam estratégias de estabelecer uma identificação profissional para si e para o outro. Exemplo disso ocorre da necessidade de alguns professores terem a necessidade de mostrar seu trabalho para os pares e para a comunidade escolar.

A identidade profissional do professor envolve suas experiências antes da graduação, durante a graduação, na prática educativa no âmbito escolar e na formação continuada. Portanto, tal processo se constitui pela mediação entre os diversos cenários que professor vive ao longo da sua vida.

Entender como se constrói o processo de identidade docente é estar implicado com um projeto de educação, de escola, de sociedade, de que sujeito se quer formar. É entrarmos no cerne do processo que se dá a escolarização. Assim, Tardif (2002) nos convoca a relacionar os saberes com a prática dos docentes:

[...] interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais (p.36).

Ao compreender o processo de identidade profissional docente, no caso do professorado de Educação Física, é necessário lembrar que no contexto brasileiro essa área adotou diferentes discursos para legitimar-se, ou seja, se guiou por distintas influências que orientavam o que, quando, porque e como deveriam ser trabalhados os saberes nas aulas de Educação Física. Castellani Filho (1988) descreveu as perspectivas médico-higienista, militarista, aptidão físico-esportiva, e mais recentemente, propostas progressistas como correntes que marcaram a formação de professores de Educação Física em nosso país, e, portanto, produziram efeitos no cotidiano dessas aulas nas escolas.

No caso deste estudo, a reflexão recai sobre o professor iniciante, ou novato, ou seja, aquele professor que recentemente concluiu sua formação inicial e começa a enfrentar o “choque com a realidade” escolar (Veenman, 1984). Esse choque seria o primeiro contato com as situações, dilemas, idealizações e conquistas experimentados no dia a dia da escola.

Nesse sentido, essa comunicação apresenta os achados parciais de uma investigação que trata da construção da identidade profissional de professores de Educação Física iniciantes na Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS. Tal escolha se deu em razão de ter sido a primeira experiência docente de um dos autores como trabalhador nesta rede e por nosso compromisso político-pedagógico como educadores no contexto em que trabalhamos.

O problema de pesquisa que conduz nosso estudo se assenta na seguinte questão: como os professores de Educação Física iniciantes constroem suas identidades profissionais em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS?

REFERENCIAL TEÓRICO

Nos primeiros anos como professor iniciante (aquele docente pós-formado e trabalhando na escola), se está submetido a uma diversificação de experiências. Nestes primeiros anos o período é sensível, pois ocorre um choque com a realidade escolar e neste momento o professor não possui mais um supervisor, ele próprio é o supervisor de si mesmo e quando surgem dúvidas a respeito de como fazer surge também a necessidade da formação continuada.

Huberman (1995) pontua uma sequência baseada em uma leitura interpretativa e empírica da carreira do ensino que afeta a maioria daqueles que se propõe a ensinar. Comenta ainda que não há uma linearidade e sim, tendências que são centrais na carreira. As fases são esquematizadas de acordo com os anos de carreira e se classificam em cinco: 1ª fase (1-3 anos, fase de entrada, tateamento); 2ª fase (4-6 anos, fase da estabilização, consolidação de um repertório pedagógico), 3ª fase (7-25 anos, fase de diversificação, “ativismo”, questionamento), 4ª fase (25- 35 anos, fase da serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo) e a 5ª fase (35-40 anos, fase do desinvestimento, sereno ou amargo). Esta pesquisa se pautará no estudo com professores com até 5 anos de formação, abrangendo de acordo com Huberman (1995) as fases de entrada e a de estabilização.

Marcelo (2008) é enfático no que diz respeito à diferença entre professor iniciante e experiente. Para o autor, o fato de um professor possuir cinco anos de experiência docente não o torna experiente, pois, para que isso ocorra, é necessário que o docente mobilize uma série de conhecimentos e habilidades que o levará a desenvolver uma conduta experiente.

O professor iniciante, ao chegar no espaço escolar em uma condição efetiva, se depara com uma série de atribuições desconhecidas que lhe são conferidas: procedimentos administrativos, rotinas da escola e turmas, normas da Secretaria da Educação, prática pedagógica com os alunos e controle dos mesmos, reconhecimento do grupo, isso sem falar dos desafios inerentes à micropolítica da cultura escolar (BALL, 1994). Este período inicial na carreira docente é marcado pela diversificação das experiências pessoais e profissionais podendo construir desta forma a identidade profissional docente.

É possível pensar que o professor iniciante ao chegar à escola, realiza um trabalho similar a de um etnógrafo: ao tentar construir uma leitura do contexto estranho, incoerente ao que aprendeu na academia, de forma a apreender e compreender os significados ali apresentados, resignificando-os e transformando-os em um novo conhecimento.

Marcelo (2008, p. 14) vem ao encontro da ideia do parágrafo acima quando afirma que o período iniciante na carreira docente:

Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

Este período em que surgem os dilemas, as demandas, os desafios, as descobertas, as aprendizagens, o contraste da prática pedagógica com as experiências acadêmicas, as experiências pessoais, as experiências profissionais na escola, forjam a identidade profissional do professor iniciante. Essas experiências podem transformar seu olhar sobre a cultura escolar, atribuindo novos significados a sua prática pedagógica. Neste período o professor iniciante procura situar-se neste universo desconhecido procurando encontrar estratégias para sobreviver ao bombardeio de informações, sensações, e ações as quais necessita agir em um contexto de urgência.

Huberman (1995) argumenta que na carreira docente duas situações podem acometer os professores em início de carreira: a sobrevivência e a descoberta. O autor comenta que a sobrevivência se traduziria em um choque do real, onde o professor iniciaria um tatear constante com as situações que lhes são apresentadas preocupando-se consigo mesmo, buscando conseguir suportar a distância entre o ideal e o real. A descoberta pode ser destacada pelo entusiasmo inicial, ser professor naquele lugar, assumir responsabilidades com os alunos, com a instituição de ensino, com os demais docentes. Huberman (1995) comenta ainda que a literatura empírica indica que as duas situações – de sobrevivência e de descoberta- ocorrem simultaneamente e que a descoberta fornece condições para a sobrevivência. Traz ainda casos em que um destes perfis se sobressai em relação ao outro- sobreviver ou descobrir, sendo um desses o dominante.

Baseados na ideia de Marcelo (1998) em relação ao período que caracteriza o professor iniciante - de até cinco anos de formação -, adotaremos como critério o período de atuação docente, após formado, em até quatro anos. Esta fase caracteriza os primeiros anos de docência, de “entrada no campo profissional”, de atuação na perspectiva do “choque com a realidade” (VEENMAM, 1984), da transição entre a condição de estudante para a de professor.

DECISÕES METODOLÓGICAS

De acordo com o argumento de Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa consiste em “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. Essa atividade pode ser compreendida como um conjunto de práticas, cujas representações são interpretadas a partir dos significados atribuídos pelas próprias pessoas em seu contexto natural (Denzin e

Lincoln, 2006). Para Stake (2011) a pesquisa qualitativa baseia-se na percepção e na compreensão humana.

Em acordo com o problema de pesquisa formulado e anteriormente apresentado, entendemos que a metodologia de pesquisa adequada para este estudo remete aos estudos de casos. André (2005) discute a diferença entre estudo de um caso e estudos de caso. Para a autora o estudo de um caso se configura em estudos pontuais que retratam porções reduzidas da realidade, visões superficiais, levando “há pouca exploração dos dados em termos de suas relações com o contexto em que foram produzidos e dos significados a eles atribuídos pelos sujeitos envolvidos” (p. 14). Stake (1994) apud André (2005, p. 16) caracteriza o estudo de caso não somente como um método específico, mas como um determinado tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Para Yin (2010) a utilização dos estudos de caso está intimamente relacionada quando as questões de pesquisa, como ou por que, são propostas; quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos e quando o foco está sobre um fenômeno da contemporaneidade que repercute na vida real. Para o autor o estudo de caso torna-se também relevante quando as questões de pesquisa “exigirem uma descrição ampla e profunda de algum fenômeno social” (p. 24).

O estudo de caso torna-se um caso de estudo quando ele pode representar outros casos ou ele próprio tornar-se completamente distinto de demais casos.

Segundo Molina (2010) os estudos de casos podem ser classificados em estudos de casos etnográficos, históricos, psicológicos e sociológicos de acordo com sua origem acadêmica.

Lüdke (1986) comenta que o estudo de caso é o estudo de um caso que necessita ser bem definido podendo ser semelhante a outros casos, mas ao mesmo tempo singular. A autora ainda enfatiza algumas características associadas aos estudos de casos como, por exemplo, que os estudos de casos visam à descoberta enfatizando a interpretação do contexto, de forma a retratar a realidade de uma maneira complexa e profunda utilizando-se de variadas fontes de informação.

Entendendo que a identidade parte do percurso de cada sujeito onde estão circunscritas suas subjetividades e crenças, o estudo de caso interessa-se em fazer “um exame particular de

uma situação, programa, acontecimento ou fenômeno específico que proporciona uma valiosa descrição” (MOLINA, 2010, p.102). É uma tentativa do pesquisador perguntar-se durante o trabalho de campo sobre como cada indivíduo pôde construir-se e por que faz o que faz. No caso deste estudo, procuramos desenhar a pesquisa sobre a construção das identidades profissionais de professores de EF iniciantes, sob a ótica dos estudos de casos etnográficos.

Segundo André (2005) o estudo de caso do tipo etnográfico é um estudo sobre um fenômeno educacional de forma profunda preconizando a singularidade e considerando os pressupostos e métodos da etnografia. Olhar para cada caso em particular entendendo que pode haver casos semelhantes é compreender que cada caso constitui-se em um caso próprio e cujo delineamento depende dos indivíduos e dos contextos. Para a autora o estudo de caso etnográfico em educação ocorre quando se faz presente o estranhamento na tentativa de “apreender os modos de pensar, sentir e agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e as produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados” (p. 26) através da observação participante.

Os estudos de casos etnográficos buscam aproximar-se de uma melhor compreensão das singularidades dos participantes da pesquisa, bem como das particularidades dos contextos onde cada sujeito atua, neste caso, o mundo da escola.

Entender cada contexto é também compreender a cultura daquele lugar partindo de um olhar menos etnocêntrico, e estarmos prontos para “escutar o outro, para estarmos prontos a captar significados particulares, devemos primeiro rever certas noções de nossa própria cultura que permanecem obstinadamente no pensamento contemporâneo” (FONSECA, 1999, p. 69).

Nossa pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas municipais da Rede de Educação de Novo Hamburgo-RS. Cada uma das escolas escolhidas contemplou as regiões norte, sul, leste e oeste da cidade. Em se tratando da realização de um estudo de caso etnográfico, pensamos ser relevante considerar, na pesquisa sobre a construção das identidades profissionais de professores de Educação Física iniciantes, escolas situadas em pontos diferentes da cidade de Novo Hamburgo e, que talvez, em função de que cada escola estar situada em uma região desta cidade, possa apresentar particularidades e similaridades culturais.

A realização do trabalho de campo permitiu-nos olhar de forma mais aprofundada sobre cada contexto e tecermos uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989) sobre as escolas e seus entornos.

Realizamos este estudo com quatro professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo que ingressaram no quadro de servidores municipais a partir do ano de 2009.

Nosso interesse em utilizar um estudo de caso etnográfico parte da tentativa de compreendermos o universo de um determinado local entendendo as singularidades de cada contexto e possíveis semelhanças de um contexto a outro. Segundo André (1995) um trabalho, no âmbito da escola, pode ser considerado como etnográfico quando o pesquisador vale-se de técnicas para compreender seu objeto de estudo, o professor, utilizando-se de instrumentos de coleta de dados associados à etnografia. No caso deste estudo, o registro em diário de campo, a observação do tipo participante, análise de documentos, diálogos com os professores e/ou demais atores escolares se configurou como instrumentos que facilitariam a compreensão do processo de como ocorre a construção das identidades profissionais desses professores de EF iniciantes.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DE CIÇA

Ciça foi a segunda professora que procuramos nas escolas municipais de Novo Hamburgo. Nosso primeiro contato com a participante foi através de um telefonema para verificar se a professora de fato se adequava às características de adequação aos casos pensados para esse estudo. Na ocasião, explicamos nossa pesquisa e perguntamos à participante quanto tempo pós- formada ela tinha. Após nos comunicarmos com ela pelo telefone, agendamos uma ida à escola para conversarmos pessoalmente com a professora e expormos nossas pretensões de pesquisa.

Ciça, nome fictício adotado para este estudo, tinha no período de realização do trabalho de campo 26 anos. A professora é natural de Sapucaia do Sul/RS. Seu porte é alto e magro, possui a pele clara - dada a sua origem italiana- tem cabelos compridos e de cor castanho claro, com algumas partes do cabelo de tom loiro. Na maioria das vezes sorri

transmitindo ser uma pessoa carismática, o que, de fato, constatei desde os primeiros contatos e que registrei em diário de campo.

Durante sua infância Ciça comenta durante a entrevista que “não era muito habilidosa” no tocante às práticas esportivas, mas que “gostava de futsal”, também participou durante a infância e adolescência do grupo de escoteiros em sua cidade.

É interessante salientar que na escolha do curso superior em EF estão também presentes as memórias conforme as ideias de Josso (2004), que cada um traz de sua infância, de suas aulas, dos professores, da escola, que muitas vezes são dessas memórias que emerge a motivação na escolha em ser professora de EF.

“Mas enfim, não que eu era a habilidosa que nem tem gente que se destaca, eu não era, mas eu sempre gostei de participar. E aí eu me interessei em fazer porque era uma coisa que eu sempre gostei assim de praticar esportes que nem aqueles esportes de aventura que é uma coisa que eu gosto bastante que eu praticava quando eu participava dos escoteiros e eu queria dar aula, isso eu já tinha certeza, daí eu optei por fazer EF.” (Entrevista, 19/12/2013).

A escolha pelo curso superior em EF pode se construir também na Educação Básica, onde Ciça cursou no Ensino Médio, o Magistério que a influenciou a pensar que lecionar era algo que ela desejava.

“Bom... eu queria fazer alguma licenciatura a minha primeira... eu até... como eu tinha feito Magistério eu gostei de dar aula eu decidi qual disciplina que eu queria falar só que... eu fiquei em dúvida se eu fazia Pedagogia porque eu sempre gostei de trabalhar com crianças, mas ao mesmo tempo eu queria uma disciplina que me abrisse mais assim... não ficar assim tão limitada a dar aula só de alfabetização só de séries iniciais. E como eu gostava de atividades físicas e daí como eu já tinha te comentado quando eu participei dos escoteiros eu gostava bastante assim tinha várias brincadeiras, vários jogos que eu gostava bastante dessa parte assim mais dos jogos... eu acabei me... pensando na possibilidade de fazer EF. Não praticava um esporte específico...” (Entrevista, 19/12/2013).

Para Hernández (2004), resgatar os percursos de vida dos professores supõe dar um passo para uma melhor compreensão de seus processos pessoais em relação com seu trabalho. Entendo que a identidade profissional do professor está vinculada a sua identidade pessoal e que não há como separar uma da outra. Essas identidades pessoais-profissionais são de certa forma, um repertório identitário que cada indivíduo carrega consigo constituindo assim seu particular percurso biográfico.

Ciça realizou o curso de Magistério no Ensino Médio há aproximadamente 12 anos atrás. É licenciada pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) e pós-graduada pela

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Motricidade Infantil. A participante a partir do ano de 2007 ingressou na rede municipal de Sapucaia do Sul como professora de séries iniciais em razão de sua habilitação de Magistério. Era alfabetizadora e a partir do ano de 2011 ingressou na Rede Municipal de Novo Hamburgo como professora de Educação Física. Em 2011 iniciou e permanece trabalhando com as disciplinas de Ensino Religioso, Artes e Movimento e Música na Rede Municipal de Sapucaia do Sul ainda ocupando o lugar de professora de séries iniciais em razão dos horários coincidirem com os da escola em Novo Hamburgo.

Um fato representativo sobre a identidade profissional de Ciça é que é na Rede Municipal de Novo Hamburgo que a participante constrói sua identidade de PEFI, pois no município de Sapucaia do Sul a professora ainda desempenha o papel de professora de séries iniciais, cargo o qual foi aprovada na época. Ciça ocupa nos dois municípios diferentes papéis profissionais, mas ao mesmo tempo atribui que sua experiência como professora de séries iniciais suavizou o encontro dela com a realidade escolar na rede de NH.

Pensando na construção da identidade docente em EF que se configura nas experiências antes, durante, após a formação, na formação continuada e na labuta diária do professor, os estágios curriculares são potencializadores de um primeiro ensaio do “futuro professor”. Exemplo dessa relevância do estágio na vida de alguns estudantes de EF foi quando ao perguntar à Ciça se ela tinha experiência em EF antes de chegar na rede de NH ela respondeu da seguinte forma:

“... Eu comecei no 3º semestre. Eu fiquei dois anos que é o tempo máximo e fiquei aqueles dois anos dando aula de EF. Foi a minha primeira experiência na verdade como professora de EF.” (Entrevista, 19/12/2013).

Sua opção pela escolha do curso em Educação Física deu-se em razão de gostar de trabalhar com crianças, de atividades físicas e pela participação ativa durante a infância e adolescência em um grupo de escoteiros. Exemplo disso fica evidente na fala de Ciça sobre o que a influenciou na opção do curso em EF.

“Contribuiu bastante. Até porque uma época eu ajudei nos Lobinhos que são os pequenos e aí eu já fui vendo como é que era. É bem diferente, mas tu já tens um contato assim de fazer brincadeiras, criar, aí tu faz reuniões com as atividades que tu vai fazer no sábado.” (Entrevista, 19/12/2013).

Em uma das suas aulas com a Educação Infantil é possível visualizar o traço identitário de Ciça como escoteira ao propor uma atividade com música que realizava durante os anos que participou do grupo de escoteiros.

“... Após Ciça canta uma música para as crianças e elas repetem. Comento com Ciça: - Não conhecia essa música. Ela diz: - Eu aprendi com os escoteiros. Vamos para a sala. Ciça comenta: - Eu nunca fui muito de fazer esportes. – O que fez com que eu fizesse EF foi ter participado das atividades como escoteira.” (Diário de campo em 21/11/2013).

Durante a escrita do caso de Ciça pudemos desvelar durante esse processo algo que talvez para nós não estivesse tão claro - o que era central na identidade da professora Ciça. Fomos percorrendo sobre os relatos das entrevistas, diálogos, em nossas observações e diálogos, então pudemos perceber que a professora participante construiu uma identidade profissional no Magistério que continuou muito latente na graduação e na especialização e tem sua consolidação na prática diária na escola em que trabalha em Novo Hamburgo.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Refletir sobre identidade, para nós, é uma tentativa de compreender como vamos constituindo-nos como pessoas na sociedade contemporânea. Os contextos, as experiências de vida, as experiências profissionais, vão aos poucos modificando e (re)construindo nossa identidade profissional. Neste momento, entendemos que a identidade profissional é um processo que se estabelece na interação social e está em constante mutação, assim como a modernidade.

Nesse sentido, remetendo ao problema de pesquisa – como os professores de educação física iniciantes constroem suas identidades profissionais em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS? – entendemos que no caso de Ciça, um dos elementos significativos na construção da identidade profissional da docente de EF iniciante está atrelado as suas experiências sociais que viveu durante sua infância e adolescência no grupo de escoteiros.

Outro elemento importante e presente no processo da construção de sua identidade profissional de professora de EF é que é na escola em Novo Hamburgo que Ciça constrói sua identidade como professora de EF, pois no outro município em que a docente trabalha, seu

vinculo funcional é de professora de séries iniciais, em razão de a participante ter cursado o Magistério antes do curso de EF.

Destacamos ainda a relevância dos estágios na formação profissional da docente iniciante de EF, pois o estágio em um projeto social foi um primeiro encontro da participante com uma situação de aula próxima ao que a professora encontraria na escola.

Um último elemento significativo é sua identificação com a educação infantil, que levou Ciça a realizar sua especialização em Motricidade Infantil na ESEF/UFRGS e desenvolver na escola um trabalho de motricidade com os alunos da educação infantil.

ABSTRACT

The present study includes considerations about the construction of professional identities of beginners teachers of Physical Education. Our research problem its foundations on the following question: how teachers of Physical Education beginners build their professional identities in four schools in the Municipal Education Network Novo Hamburgo / RS. Nicer from a perspective that considers each case as a case to be studied, understood aspects that may be similar to other cases and particular to the case itself. Here is the partial findings of a case study of ethnographic realized in one of the four participating schools in this research.

KEYWORDS: *Professional identity; Beginners teacher of physical education; Studies ethnographic cases.*

RESUMEN

Este estudio aporta consideraciones sobre la construcción de las identidades profesionales de profesores de Educación Física principiantes. Nuestro problema de investigación está basado en la siguiente cuestión: ¿cómo los profesores de Educación Física principiantes construyen sus identidades profesionales en cuatro escuelas de la Red de Educación del Ayuntamiento de Novo Hamburgo/RS? Intentamos partir de una perspectiva que considera cada caso como un caso a ser estudiado, entendiendo así, aspectos que pueden ser parecidos a otros casos y particulares al propio caso. Aquí presentamos los hallazgos parciales de un de los casos de estudio etnográfico realizado en una de las escuelas participantes de la investigación.

PALABRAS CLAVES: *Identidad profesional; Profesor de Educación Física principiante; Estudios de casos etnográficos.*

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- BALL, S. *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós, 1994.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. São Paulo: Papirus, 1988.
- CASTILHO, N. C. G.. Identidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.. *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 231-232.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S.. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S.. e cols. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.
- DUBAR, C. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Ed. Porto, 1997.
- _____. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: EdUSP, 2009.
- FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 10, p. 58-78, 1999.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HERNÁNDEZ, F. Prólogo. In: GOODSON, I. F. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2004, p. 9-26.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1995, 2ª ed., p. 31-62.
- JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. N. 9, Set/Out/Nov/Dez 1998.



_____. *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2008.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória in MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004, p. 107-139.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____(org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178, 1984.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Endereço para correspondência:

Rua Felizardo, 750

Bairro: Jardim Botânico

Porto Alegre – RS

CEP: 90690-200

E-mail: ritakaefer@ig.com.br