

A CULTURA ESCOLAR SOB O OLHAR DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA DOCÊNCIA

SCHOOL CULTURE UNDER THE COMPLEXITY PARADIGM: AN ETHNOGRAPHIC STUDY ON TEACHER IDENTITY CONSTRUCTION BY BEGINNER PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

LA CULTURA ESCOLAR BAJO LA MIRADA DEL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD: UM ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN INICIO DE LA DOCENCIA

Victor Julierme Santos da Conceição*, **Vicente Molina Neto****

Palavras chave:
Docentes.
Cultura.
Educação Física.
Socialização.

Resumo: Buscamos compreender a construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira a partir de sua socialização na cultura escolar, em duas escolas da Rede Municipal de Escolas de Porto Alegre (RMEPOA). Desenvolvemos uma etnografia educacional crítica com a utilização de entrevistas, observação participante, diário de campo e análise de documento. Emergiram as seguintes categorias analíticas: experiência complexa nas escolhas e percursos pessoais: em busca do ser professor; a complexidade da cultura escolar: elementos dialógicos na prática educativa; sistema, organização e ordem: as interações com o circuito de coprodução.

Keywords:
Teachers.
Culture.
Physical Education.
Socialization.

Abstract: We seek to understand the construction of professional identity by Physical Education teachers at the beginning of their careers based on their socialization in school culture in two municipal schools of Porto Alegre, Brazil. We developed critical educational ethnography using interviews, participant observation, field diaries, and document analysis. The following analytical categories emerged: complex experience in personal choices and paths: in search of being a teacher; the complexity of school culture: dialogic elements in educational practice; system, organization and order: interactions with the co-production circuit.

Palabras clave:
Docentes.
Cultura.
Educación Física.
Socialización.

Resumen: Buscamos entender la construcción de la identidad profesional de los profesores de Educación Física en inicio de carrera a partir de su socialización en la cultura escolar, en dos escuelas de la Red Municipal de Escuelas de Porto Alegre (RMEPOA). Hemos desarrollado una etnografía educacional crítica a través de entrevistas, observación participante, diario de campo y análisis de documentos. Surgieron las siguientes categorías analíticas: experiencia compleja en las elecciones y trayectorias personales: buscando ser un maestro; la complejidad de la cultura escolar: elementos dialógicos en la práctica educacional; sistema, organización y orden: interacciones con el circuito de coproducción.

*Universidade do Extremo Sul
Catarinense. Criciúma, SC, Brasil.
E-mail: victorjulierme@yahoo.com.br

**Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: Vicente.neto@ufrgs.br

Recebido em: 26-05-2015
Aprovado em: 22-07-2016



1 INTRODUÇÃO

Este estudo decorre de uma tese de doutorado e é amparado no entendimento de que o processo de tornar-se professor na escola pública pressupõe a construção de relações orgânicas com a cultura escolar. Trata-se de uma diversidade de relações que incidem sobre o contexto de ensino-aprendizagem. Com esse argumento, Huberman (1995) e Mizukami (1996) entendem o percurso docente como um processo complexo e não uma série de acontecimentos lineares, que estão relacionados com as realidades e experiências que os indivíduos vivenciam.

Apoiados em Tardif (2005), Pimenta (2002) e Marcelo Garcia (2009), destacamos que os professores passam a compreender o trabalho docente ainda na condição de estudantes na escola. Deste modo, a sua identidade docente passa a ser construída a partir dos saberes mobilizados no processo formativo e na sua interação com a cultura escolar. Neste sentido, os professores no início da docência necessitam de um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir e aprender sobre a sua prática educativa, para que se desenvolvam como docentes, com as suas identidades embasadas na cultura escolar.

Esses pressupostos nos permitiram delimitar o seguinte problema de conhecimento: como os professores de Educação Física iniciantes na carreira constroem sua identidade docente a partir dos processos de socialização vividos na cultura escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS? Para a resposta ao questionamento, construímos o seguinte objetivo: compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir da socialização que estabelecem com a cultura escolar, em duas escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Embasamo-nos no paradigma da complexidade, que serviu como lente epistemológica, para compreender a construção do ser professor analisando as relações que fazem com o emaranhado cultural da escola.

Para Morin (2008a; 1991) a complexidade é a relação simultaneamente complementar, concorrente, antagônica, recursiva e hologramática entre as instâncias cogeradoras do conhecimento. Com isso, o homem é compreendido como ser unidual, biológico e cultural, em um só termo. É possível entender que a dialógica está ligada na ordem e desordem, que indica a dialética entre o todo e as partes.

Ao princípio dialógico precisamos juntar o princípio hologramático no qual, de certa maneira, o todo está na parte que está no todo, como um holograma. [...]. Nosso cérebro-mente produz o mundo que produziu o cérebro-mente. Nós produzimos a sociedade que nos produz (MORIN, 2008b, p. 190).

A complexidade não é um método, mas uma maneira de pensar, uma organização sobre a forma como observamos e tratamos o objeto de estudo. Pensar a partir da complexidade é quebrar as esferas sobre as quais o conhecimento está organizado para restabelecer as articulações necessárias que foram esquecidas no paradigma simplificador da ciência cartesiana. Neste sentido, “A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: junção de conceitos que lutam entre si” (MORIN, 2008a, p. 192). Portanto, o que permite a elaboração do conhecimento é o entendimento de sua dinâmica. Essa forma de ver e compreender a ciência e a sociedade refuta o paradigma “simplificador” e privilegia o paradigma da complexidade. Com essa afirmação, entendemos que toda a comunidade escolar tem a responsabilidade sobre si e sobre a instituição educativa. É fundamental que o professor compreenda a teia de relações intervenientes e recursivas no conhecimento que

sustentam suas ações, para que possa pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente. É nessa perspectiva que buscamos compreender o emaranhado cultural e o processo de tornar-se docente, em uma relação orgânica entre o todo e as partes.

2 DECISÕES METODOLÓGICAS

Neste estudo, optamos pela etnografia educativa e crítica levando em consideração que, no âmbito escolar, é adequada quando visa desvendar a partir da dialética, as situações de injustiças e opressão a que estão submetidos os grupos e/ou sujeitos nos contextos culturais (MOLINA NETO, 2004).

Geertz (1973) observa que a descrição densa é tarefa fundante da etnografia, pois procura entender a rede de significados, de determinadas atitudes, das ações daqueles que compõem o espaço cultural. O homem está amarrado às teias de significados, tanto que a sua análise está entendida como uma ciência interpretativa em busca de significados para estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. Na perspectiva conceitual, para Bogdan e Biklen (1994), a etnografia busca compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam.

O estudo foi realizado em duas escolas (Amarela e Azul) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RMEPOA), com dois professores de Educação Física (Bruno e Carlos). Os nomes das escolas e dos professores foram alterados para garantir o sigilo da fonte e manter a integridade ética da investigação.

Quadro 1- Apresentação dos colaboradores da pesquisa

	PROFESSOR CARLOS (ESCOLA AZUL)	PROFESSOR BRUNO (ESCOLA AMARELA)
Estado civil	Casado.	Solteiro.
Idade	31 anos.	31 anos.
Filhos	Não.	Não.
Formação inicial	Licenciatura em Educação Física (Res. N. 03/ 88). Conclusão 2004.	Licenciatura em Educação Física (Res. N. 03/ 88). Conclusão 2005.
Pós-graduação	Mestrado em Biomecânica.	Especialização em Psicopedagogia.
Tempo de docência na RMEPOA	Dois anos.	Um ano e meio.
Carga horária de trabalho	30 horas/aula. Atua nos períodos vespertino e matutino com o ensino fundamental.	40 horas/aula – manhã = ensino fundamental; noite= Educação de Jovens e Adultos.
Outros trabalhos	Atua como <i>personal trainer</i> . Foi coordenador técnico de academia de musculação e reabilitação, até ingressar como docente na RMEPOA.	Trabalhou dois anos em outra rede municipal de ensino. Trabalhou como professor de natação e como <i>personal trainer</i> .

Fonte: diário de campo e entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa.

Utilizamos como instrumentos para a coleta de informações a observação participante, cujos dados foram registrados em um diário de campo, entrevista semiestruturada com os colaboradores da pesquisa e análise do Projeto político pedagógico (PPP) da escola.

O processo analítico foi sustentado na triangulação das fontes (entrevistas, observações e análise de documentos) recolhidas em 14 meses de trabalho de campo nas duas escolas estudadas, com o referencial teórico utilizado. Foram construídas 700 unidades de significados que, agrupadas por temáticas geradoras, deram origem a três categorias analíticas: Experiências complexas sobre as escolhas e percursos pessoais: em busca do ser professor; A complexidade da cultura escolar: elementos dialógicos na prática educativa; e Sistema, organização e ordem: as interações com o circuito de coprodução.

3 A EXPERIÊNCIA COMPLEXA, ESCOLHAS E PERCURSOS PESSOAIS: EM BUSCA DO SER PROFESSOR

Nesta categoria, nos dedicamos a compreender como os professores de Educação Física se apropriam dos saberes docentes e como são mobilizados na prática educativa na RMEPOA para sustentar seus primeiros passos na carreira docente. Para isso, concordamos com Morin (2008b) ao destacar que a hiperespecialização do conhecimento limita o saber científico ao estudo das partes em detrimento do todo. “Assim todos os conceitos molares que abrangem várias disciplinas estão esmagados ou lacerados entre as disciplinas e não são reconstituídos pelas tentativas interdisciplinares” (MORIN, 2008b, p. 119).

Os professores iniciantes apresentaram que suas experiências como estudantes sustentaram o processo decisório sobre o tornar-se professor. É possível perceber que a construção da sua identidade docente aparece na reflexão sobre os exemplos que tiveram enquanto estudantes na educação básica.

Na escola, o professor de Educação Física quase nunca aparecia. Deixava a bola e mandava jogar [...]. Eu me lembro que ao mesmo tempo que gostava daquela coisa de ser livre, ficava aquele sentimento de que não estavam nos ensinando alguma coisa, e a gente sente falta do conhecimento. É o que eu tento trazer aqui. Fazer, ter estudos olímpicos que eu nunca tive como estudante, e os alunos estão tendo agora (entrevista com o professor Bruno).

Onde estudava era uma escola diferenciada (escola militar), a gente usava uniforme, tinha questões de hierarquia e disciplina. A avaliação era como prova de concurso [...] na medida em que tu progredias na escola, ia aumentando a exigência de um ano para o outro. Mas a prova era a mesma: 12 minutos, de resistência abdominal em um minuto, prova de barra, a prova de velocidade, acho que era 100 metros (entrevista com o professor Carlos).

O relato do professor Bruno reflete o princípio progressista embasado na crítica sobre suas experiências na escola pública, retratando uma Educação Física sem intencionalidade pedagógica. Para o professor Carlos, as experiências na Educação Física Escolar apresentam perspectivas bem definidas, mesmo que tradicionais, serviram de bons exemplos para a sua prática educativa. Nos dois casos as experiências nas culturas escolares moldaram o fazer docente com a crítica ou aceitação do *status quo* pedagógico das escolas.

As experiências mostram traços que identificam a maneira de fazer o trabalho docente. Os professores, no exercício de suas funções, na prática educativa, desenvolvem saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento sobre o contexto educacional (TARDIF, 2005). Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social de trabalhadores cuja existência depende, em grande parte,

da capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes como conteúdos e estratégias para sua prática educativa. O professor possui saberes que lhe são próprios em virtude da experiência de vida pessoal. São saberes culturais e pessoais, adquiridos fora da sala de aula e mobilizados para o ensino (GAUTHIER, 1998). Nessa perspectiva, comparações entre o trabalho docente de seus professores se tornam heranças culturais.

Enquanto o professor Bruno busca, através da sua experiência, compreender a atualidade das ações e os modos de vida dos estudantes, o professor Carlos elabora críticas e não consegue, no mesmo movimento, entender a cultura escolar em que está inserido. O professor Bruno avança na perspectiva da busca por uma formação mais próxima do cotidiano, da necessidade de reconhecer a realidade do estudante.

Eu peguei uma época em que era junto licenciatura e bacharelado, mas eu percebi que o currículo era muito mais voltado ao bacharelado do que licenciatura. Na licenciatura, aconteciam os estágios, mas eram poucos. A gente tinha prática, mas não tinha o conhecimento teórico. Não possibilitava um envolvimento em questões sociais, que a gente pudesse preparar para uma escola municipal. Era uma preparação para uma escola utópica (entrevista com o professor Bruno).

A minha impressão é que a faculdade de Educação Física preparava mal para trabalhar em escola. [...] eu fiz todas as disciplinas obrigatórias [...] a maioria das disciplinas obrigatórias eram voltadas para escola [...] Mas eu me sentia pronto para trabalhar em várias áreas, mas na escola não [...] (entrevista com o professor Carlos).

Os professores demonstram um ponto recorrente nos estudos sobre a formação inicial, o distanciamento entre a teoria apresentada nos bancos da universidade e o que realmente é vivido nos contextos das escolas. Neste sentido, os estágios aparecem em dois momentos para os professores iniciantes. O primeiro relatando as experiências na escola e a construção de críticas a um modelo que pouco contribuiu para pensar e fazer a Educação Física Escolar. O segundo, tratando sobre momentos que aparecem com mais relevância e significativos para a formação em prol da preparação para espaços não formais de ensino (registro do diário de campo).

A constituição do ser professor, a partir das experiências no processo formativo inicial, nos remete a pensar que o professor está sujeito a inúmeras questões que podem interferir na sua atuação e, portanto, na construção de sua prática educativa nos primeiros anos da docência. A relação dos docentes com os saberes não se reduz à função de transmissão dos conhecimentos. Sua prática integra saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações, resgatando as experiências construídas ao longo da experiência como estudantes na educação básica e na formação inicial.

4 A COMPLEXIDADE DA CULTURA ESCOLAR: ELEMENTOS DIALÓGICOS NA PRÁTICA EDUCATIVA

Nesta categoria discutimos como as “marcas” culturais demarcam condutas nas rotinas dos professores em início da docência, levando em consideração o repertório pedagógico construído no contexto educacional. Morin (2008a) trata do processo recursivo a partir de um mecanismo hologramático, o pensamento sistêmico, que estabelece a complexidade e conceitua a ideia de redes de pensamento a partir de elementos sociais. Ao compreender

que o ser humano é produto de interações bio-antropo-socioculturais, faz uma relação que o conhecimento e a construção dos traços culturais emergem no momento em que o homem se torna *ser humano*. As interações, tabus, normas e prescrições incorporam em cada pessoa, como um *imprinting* cultural, marcas culturais que formam e transformam o sujeito na inter-relação com o ambiente. A isso se associa a normalização, ou seja, aspectos que determinam o ser e o fazer em uma determinada sociedade.

Nesta perspectiva, o professor Carlos, ao se deparar com o emaranhado cultural da escola, estabelece relações entre a realidade concreta e uma idealizada. O processo de reconhecimento da escola é acompanhado pelo mesmo movimento de compreensão das ações de outros professores, que dividem os mesmos contextos de ensino-aprendizagem. Em seus comentários cotidianos (registro do diário de campo), o professor Carlos reflete sobre a tentativa de entender um contexto educacional repleto de rotinas que estabelecem formas de ver e fazer a Educação Física. Elementos semelhantes surgem com o professor Bruno, mesmo que encharcado por outras experiências docentes, na Educação Física Escolar, apresenta um debate cuja preocupação central ainda está no comportamento dos estudantes e nas dificuldades de regência da aula. No entanto, consegue demonstrar o entendimento sobre o reflexo da sociedade nas ações dos sujeitos que fazem parte da escola.

[...] a gente observa quase a mesma aparência dos alunos daqui, [...] atitudes, o jeito de ser e agir. Tem aqueles que são rebeldes, são aqueles que têm os problemas que vêm da vida [...] de casa [...] e tem os alunos bons também. Os mesmos tipos de problemas que eu vivenciava como aluno, vivencio como professor (entrevista com o professor Bruno).

O processo analítico revela que o *imprinting* cultural imprime no sujeito elementos do cotidiano social que regem o seu comportamento e o seu fazer como professor. Essa interpretação é alimentada pelo fato de que o professor iniciante, ao estabelecer contato com seus estudantes, passa a se relacionar com o emaranhado cultural que o norteia. Nesse processo de trocas, ambos passam a compreender a si mesmos e a compreender um ao outro.

Na perspectiva dialógica, tratada por Freire (1987), o homem, para assumir o compromisso de compreender-se como sujeito, precisa aceitar que as relações socioculturais sejam intercedidas/mediadas pelo mundo. Esse debate, mediado pela sociedade, torna-se central na perspectiva de aceitar o diferente, de compreender que as marcas culturais são comuns e, ao mesmo tempo, singulares no processo de construção do ser docente. Para Dubar (2005), o sujeito recebe influências nas relações sociais com os outros e com as instituições, justificando o estranhamento, pelos professores colaboradores, com o capital cultural dos contextos escolares.

A organização das práticas dentro da escola demonstra um processo de interiorização do que é tratado como elemento educacional e refletido no que é esperado para as aulas de Educação Física. Assim, o fazer pedagógico do professor Bruno é mapeado pelo *imprinting* cultural presente na escola Amarela, pelas rotinas impostas no contexto escolar (registro do diário de campo). A prática educativa comum é o processo de acordo pedagógico entre professor e estudante, uma rotina que foi culturalmente construída, constituída, e está presente na prática pedagógica do professor iniciante.

Mesmo que a singularidade das realidades educacionais tenha potência no debate sociológico, elementos comuns entre as realidades educacionais experienciadas pelos

professores Bruno e Carlos aparecem constantemente no processo de referenciar fatos no histórico escolar que foram relevantes para esses professores. O professor Carlos rememora constantemente suas experiências, como estudante na educação básica, para dar conta da sua prática educativa. Um modelo de educação técnica, cuja proposta da Educação Física Escolar é tratar o esporte como ação de reprodução do que é apresentado no modelo institucionalizado. Além disso, a sua história acadêmica, quando ainda na formação inicial, demonstra uma perspectiva de educação cujos debates sobre saúde e rendimento esportivo assumem centralidade. O resultado dessa transposição pedagógica (das experiências como estudante para a sua prática educativa como professor) é a construção cultural de um modelo de Educação Física, na escola Azul, centrado no debate sobre atividade física, saúde e qualidade de vida, conteúdos que fizeram parte de toda a sua história formativa inicial e continuada do professor Carlos.

A aula do Carlos segue uma rotina: alongamento e aquecimento com corrida ao redor da quadra, hoje no espaço de areia. Novamente a parte principal foi realizada com as atividades de apoio sobre o solo e abdominal, os estudantes estavam contando juntos o número de execuções. Esse modelo de aula é reflexo das suas experiências como estudante na educação básica – escola militar (registro do diário de campo).

Em contraposição ao percurso docente do professor Bruno, as ações propostas pelo professor Carlos foram rapidamente assimiladas pela escola. Ou seja, o professor iniciante conseguiu imprimir uma proposta pedagógica, debruçada nas suas experiências culturais, em um espaço cultural que não apresentava consistência nas perspectivas teóricas para embasar o fazer docente, para a disciplina de Educação Física.

O tornar-se professor, a partir dos dados de campo desta pesquisa, é retomar elementos de referência que fizeram parte da sua construção como sujeito autônomo (CONTRERAS, 2002; GIROUX, 1997). Ao mesmo tempo, as experiências atuais na escola movem-se em direção às perspectivas que os professores possuem sobre a educação e a Educação Física (FIGUEIREDO, 2008). Avanços, retrocessos, compreensões e até o movimento de ignorar a cultura escolar fazem parte da construção do professor no início da docência. Enquanto as experiências educacionais, para um professor (Bruno), contribuem para compreender o que ele faz hoje no seu contexto, para o outro (Carlos), existe a tentativa de subjugar o conhecimento tratado na escola e transformar a sua perspectiva educacional como elemento central na educação dos estudantes.

5 SISTEMA, ORGANIZAÇÃO E ORDEM: AS INTERAÇÕES COM O CIRCUITO DE COPRODUÇÃO

Procuramos, nesta categoria, compreender as interações entre a socialização docente e a organização escolar no processo de construção da identidade docente dos professores iniciantes. Empenhamo-nos em aproximar a complexidade da cultura escolar com o movimento dialógico de forças contraditórias do circuito recursivo, no qual, através de complementaridade e antagonismos, a cultura escolar se coproduz e cogere (MORIN, 2008b). Neste sentido, ideia de ordem engloba a perspectiva de estabilidade de constância, de regularidade, de repetição, de estrutura. A desordem não se reduz apenas ao acaso, mas à ideia de acaso, de acidente, de acontecimento, de desvio, de perturbação. Reúne tudo que é agitação, dispersão, degradação,

desorganização. É um conjunto de invariâncias, pressões, leis e repetições que constituem a armadura do sistema (MORIN, 2008d). Tal reflexão contribui para a compreensão sobre as mobilizações burocráticas da organização escolar, para, assim, debater e analisar o trabalho dos professores no início da docência (TARDIF, 2005).

Nas conversas informais (registro do diário de campo) o professor Bruno esclarece que a sua entrada na RMEPOA no final do ano de 2011 foi um fator de grande dificuldade para a compreensão sobre o que fazer na escola, o que revela o comprometimento deste professor com a cultura escolar e sua prática educativa. Tal análise se materializa na preocupação expressada no seguinte comentário: “Este ano será melhor, vou começar do início” (registro do diário de campo), isso porque o processo de nomeação na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMEPOA) acontece por livre demanda, este foi o motivo pelo qual o professor Bruno ingressou na docência em setembro de 2011. Portanto, o sentir-se parte da cultura escolar foi substituído pela necessidade de cumprir os elementos burocráticos do final do ano letivo (fechamento de notas, participação de conselhos de classe, etc.).

Na possibilidade de compreender o processo de aproximação cultural do professor iniciante com a escola, garimpamos (GEERTZ, 1973) a sala dos professores da escola Amarela. Foi nesse espaço que compreendemos as aproximações e os distanciamentos (pares dialógicos) entre os professores iniciantes e a organização (MORIN, 2008a). As ações e reações do professor Bruno demonstram a busca de seu espaço, a partir do processo de socialização com os sujeitos da escola. As aproximações entre os sujeitos acontecem pelos interesses pedagógicos e embasamentos filosóficos. O professor Bruno passa a se aproximar de outros colegas com características semelhantes às suas (idade, tempo de atuação, perspectiva educacional, percepção sobre a vida dos estudantes, ciclo de ensino de que é regente).

Eu acho que quando a gente precisa desabafar sobre algum caso, ou discutir sobre alguma coisa, nos aproximamos do grupo que está mais perto de ti, geralmente o pessoal que almoça comigo acaba ficando mais perto. Você conversa mais no recreio, vai discutindo sobre a escola e tem mais oportunidades. Já os professores de Educação Física não são as pessoas que eu converso muito (entrevista com professor Bruno).

Essas aproximações são determinantes para a manutenção do professor iniciante na escola e engajado no seu trabalho docente. Essa afirmação é materializada pelo processo organizacional da sua ação pedagógica. A aproximação desses professores com maior afinidade pessoal e profissional aparece no processo de socialização secundária, engajada pelos elementos culturais do contexto de ensino-aprendizagem (BERGER; LUCKMANN, 2012). Esse processo de socialização acontece distante de uma supervisão oficial da escola, os momentos de trocas acontecem na informalidade. O fazer docente dos professores colaboradores não acontece com um amparo pedagógico formal da escola. “Normalmente conversamos sobre as nossas intenções de trabalho durante o ano, porém não seguimos uma organização formal sobre isso” (entrevista com o professor Bruno).

O *antagonismo* sobre o processo de organização da prática educativa aparece na escola Azul, onde o fazer cotidiano do professor Carlos é solitário, a organização dos conteúdos e dos elementos didáticos acontece distanciada dos outros professores.

O professor Carlos em seus comentários sobre a organização escolar relata que o seu planejamento acontece individualmente. Não é raro os professores de

Educação Física da Escola Azul apresentarem momentos de conversas, seja em espaços (lacunas) entre as aulas, ou durante as aulas. Principalmente, porque a sala de materiais da disciplina de Educação Física fica próximo ao local das aulas (quadra externa) e também é utilizada como sala dos professores (registro do diário de campo).

No entanto, a pauta das conversas informais entre os professores de Educação Física é relacionada a assuntos pessoais e debates sobre o comportamento dos estudantes, distanciando o processo de construção coletiva do fazer pedagógico. Dubet e Martuccelli (1997), ao refletir sobre os tipos de coletividade, destacam que o homem é marcado pela unidade e a totalidade. Para os autores, o sujeito pertence a um conjunto regido por laços naturais ou espontâneos, esses laços subordinam-se à coletividade cujo sentido vai além dos interesses individuais. É esse conjunto de aproximações, de pertencer à comunidade, que domina a ação do homem coletivo. Esses momentos, não formalizados, não conseguem estabelecer laços concretos para a organização do fazer docente.

O professor Bruno valoriza as aproximações com os outros professores, que não necessariamente são os colegas da disciplina de Educação Física. O professor busca aproximação a partir de diferentes grupos de tarefas (jogos, festivais escolares, projetos esportivos) e passa a conviver com professores de diferentes disciplinas, que possuem os mesmos interesses e aproximações pedagógicas. Assim, entendemos que o processo de socialização com o contexto de ensino-aprendizagem está debruçado nos interesses coletivos e nas demandas docentes que os professores dividem e debatem em espaços que vão além das atividades da escola. O resultado desse movimento é a tentativa de construir o trabalho coletivo em ambientes informais (ginásio, sala de materiais, pátio da escola, durante as aulas – no momento de aula livre).

O professor Carlos, ao ingressar na escola Azul, procurou saber o que ensinar, para isso, foi em busca dos professores de Educação Física, por pertencerem há mais tempo àquele contexto educacional. Essa incursão em prol de uma aproximação docente foi frustrada pelo conhecimento de que não havia uma sistematização dos conteúdos a serem trabalhados na escola. *O processo socialização se findou ao iniciar* (registro do diário de campo). Esse professor, ao compreender a *solidão docente* frente a novas culturas, passa a se organizar em um processo individualizado. Ou seja, a construção dos processos didáticos é realizada pelo professor Carlos sem interferência dos colegas e da escola.

Essa postura solitária constituiu uma autonomia pedagógica para construção das propostas didáticas, sem levar em consideração a proposta pedagógica da escola. Mesmo assim, a direção da escola avaliza toda a construção do trabalho pedagógico do professor Carlos, concordando com as “regras” pedagógicas criadas pelo professor para o bom andamento da aula, por acreditar no processo autônomo e na autoridade docente (registro do diário de campo). Mollica (2010) compreende que esse isolamento é resultado da falta de intencionalidade efetiva da organização escolar para o processo de acolhimento no início da carreira docente. Quando a instituição apresenta uma política de colaboração para o processo de construção coletiva, os sentimentos de pertencimento aparecem com potência: alegria, entusiasmo e tranquilidade.

Para Furlan (2011), os processos de socialização envolvem aspectos individuais e coletivos como essenciais para a consolidação da docência. Pieri (2010) relata que a formação

permanente dos professores no início da docência precisa ser voltada ao debate sobre o que é concreto na prática educativa. Para isso, as reflexões coletivas, os debates informais e as construções com os colegas mais experientes da escola contribuem para suprir as necessidades formativas no início da docência.

Dubet e Martuccelli (1997), ao refletir sobre os tipos de coletividade, destacam que o homem está sob dupla marca da unidade e da totalidade. O homem comunitário pertence a um conjunto regido por laços naturais ou espontâneos. Esses laços subordinam-se à coletividade cujo sentido vai além dos interesses individuais. Para os autores, é o sentido de pertencer à comunidade que domina a ação do homem. Nesse sentido, entendemos que o tornar-se professor, que não é uma particularidade do início da docência, mas sim de todo o percurso docente, vem embrenhado na perspectiva de homem comunitário, de um ser amparado no debate coletivo para tornar-se referência no seu fazer pedagógico.

Morin (2008c) destaca que as relações entre os sujeitos do sistema organizacional são registradas por um antagonismo. Nesse sentido, levando em consideração a influência da escola no planejamento coletivo, o processo de organização dos tempos e dos espaços escolares não contribui para que os professores possam refletir e reconstruir coletivamente a sua prática educativa. Para Wittizorecki (2001), a organização do trabalho dos professores configura-se como marca de um contexto cultural, cuja organização escolar e curricular baliza o próprio significado dado à docência. Na mesma compreensão, Bossle (2003) observa que o tempo é componente indispensável para o planejamento coletivo. O autor aponta a importância do investimento da organização escolar na perspectiva de compreender a demanda dos professores e a construção de momentos para o debate sobre o conhecimento tratado na disciplina. É justamente nesse debate que nos deparamos com um processo organizacional da escola que pouco contribui para a construção do coletivo dos professores.

6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

As análises e a compreensão das informações mostraram que a Educação Física na escola é uma prática social e tem relação com o significado que os sujeitos com ela envolvidos a outorgam. Dessa forma, as diferentes culturas atribuem sentidos distintos para ações, rituais e códigos, que são interpretados por aqueles envolvidos com os elementos da cultura escolar. Este estudo entende que a experiência é pessoal, os sujeitos de um determinado espaço cultural constituem-se a partir das relações compartilhadas. O trabalho docente passa a ser compreendido para além dos muros da escola, e consideramos o professor iniciante como um trabalhador da educação; portanto, estudar esse sujeito é analisar contextos socioeconômicos que embasam a sua prática educativa. Estudar o professor iniciante é visitar as mazelas sociais que o sistema capitalista cria e recria; compreender o trabalho docente, na sua essência, é analisar a intensificação e a lógica que a organização social atribui à escola.

A construção da identidade dos professores iniciantes atravessa o entendimento sobre os movimentos que tensionam a cultura escolar e se relacionam com a prática educativa nos contextos de ensino-aprendizagem. O movimento de ingresso na docência mostra que o caminho construído pelos professores iniciantes não é linear, não é categorizado *a priori*. O percurso do professor, no início da docência, é conduzido por fatores socioeconômicos de uma sociedade capitalista, cujo trabalho sofre com a intensificação, condicionando o professor

a mudanças de percursos e escolhas. O início da docência ainda se apresenta como um fenômeno que é construído por uma teia de relações (complexidade) que interliga elementos sociais, culturais, de formação pessoal e de atuação.

O processo de tornar-se professor, no contexto de discussão sobre o percurso entre a formação inicial e o ingresso na carreira docente, apresenta o que chamamos de “ponto de resistência”. O professor, mesmo mostrando dificuldades quanto à mobilização dos saberes disciplinares e curriculares, desenvolve a intencionalidade na sua prática educativa centrada no PPP da escola e no processo de aproximação com os sujeitos desse emaranhado cultural. O professor iniciante, nessa relação orgânica com a cultura docente, passa a se compreender como elemento construtor, que se deixa mobilizar pelas experiências da sua prática educativa. Constrói a sua identidade, moldada pela rede de relações que estabelece com o contexto escolar.

Contudo, a tentativa do professor iniciante subjugar a cultura escolar e se referenciar como elemento central na formação dos estudantes, o conhecimento centrado no professor, revela a distante relação entre o fazer docente e a cultura escolar. Acompanhado a isso, o fato de existir uma amplitude de conhecimento sobre a diversidade cultural das escolas possibilita a condução de uma prática educativa mais avançada. Isso se reflete na construção da identidade docente do professor Bruno, que recordava constantemente a sua experiência em outra escola, com uma realidade sociocultural semelhante à SMEPOA. Mas, ao se reportar às vidas dos estudantes, demonstrou habilidade para identificar que cada realidade é distinta e que para compreender o seu trabalho como professor é preciso compreender o todo no qual está inserido.

A aproximação da universidade com a escola é necessária, não para que sejam realizadas formações em um sentido vertical da detenção do conhecimento, mas em um sentido horizontal, compreendendo a ideia de construção de temas geradores necessários para a cultura escolar. Nessa perspectiva, o início da docência é marcado na perspectiva de experiência, em uma ideia de socialização entre os professores e as culturas na qual transitam, identificando as demandas sociais, culturais, econômicas, para compreender a sua prática educativa a partir do concreto, do que é construído no interior da cultura escolar.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 34. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. 2003. 273 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, n. 40/41, p. 241-266, ago. 1997.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 85-110, jan./abr. 2008.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química**. 2011. 264f. Tese (Doutorado em Educação: história, política e sociedade) – PUCSP, São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais transformadores**: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HUMBERMAN, Michel. Ciclo de Vida de Professores. *In*: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

MARCELO GARCIA, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.59-91.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Org.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 107–139.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **Tornar-se professor da EJA**: um estudo priorizando a dimensão afetiva. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCSP, São Paulo, 2010.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008c.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

MORIN, Edgar. **O método 4**: as ideias, o habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2008d.

PIERI, Graciele dos Santos de. **Experiências de ensino e aprendizagem**: estratégia para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professor: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

