

UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EM DUAS ESCOLAS DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL SOBRE A COMPLEXIDADE DAS INTERAÇÕES ENTRE O CIRCUITO DE COPRODUÇÃO: SISTEMA, ORGANIZAÇÃO E ORDEM

Victor Julierme Santos da **Conceição** – UNESC

Vicente **Molina Neto** – UFRGS

Resumo

Este estudo tem como objetivo Compreender a complexidade da construção da identidade docente de professores de Educação Física iniciantes na carreira a partir da socialização em seu mundo de trabalho no sistema de coprodução entre relação entre ordem, organização e sistema. Para isso, foram escolhidas duas escolas municipais e dois professores de Educação Física iniciantes na carreira docente. As informações foram construídas através de observações participantes, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de documento (Projeto Político Pedagógico das escolas). O sistema organizacional da escola interfere na prática educativa do professor iniciante e altera a forma de pensar e fazer a escola. Nesse sentido, o percurso docente é mediado pela política educacional experienciada na escola, mobilizando os sentimentos de descoberta e sobrevivência. Assim, este estudo constitui-se em uma contribuição para a compreensão do desenvolvimento docente no ambiente escolar, tanto para a comunidade científica quanto para os formuladores de políticas educacionais e os colaboradores deste estudo.

Palavras-chave: Professor Iniciante. Identidade Docente. Cultura Escolar. Formação de Professores. Educação Física. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EM DUAS ESCOLAS DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL SOBRE A COMPLEXIDADE DAS INTERAÇÕES ENTRE O CIRCUITO DE COPRODUÇÃO: SISTEMA, ORGANIZAÇÃO E ORDEM

INTRODUÇÃO

O paradigma da complexidade acompanhou todos os caminhos na construção deste estudo, alcançando a perspectiva de lentes epistemológicas que ajudaram a observar o fenômeno estudado a partir de uma perspectiva sistêmica. Portanto, o tratamos como ponto de apoio para debater os achados da investigação e ancorar as análises e conclusões transitórias. Amparamo-nos em Morin (1991) ao observar que a ciência aponta uma forma de pensar e discutir a partir da sociologia, discutindo questões éticas sobre o desenvolvimento incontrolado da ciência. É necessário interrogar a ciência na sua história e procurar questionamentos para compreender a atividade científica. Morin (2008b) ainda propõe que se entenda a ação do homem não como uma ação simples, e sim uma ação complexa; *homo* é um complexo bioantropológico e biosociocultural. Pensar o homem com o pensamento simplificador é pensar em partes, e não no todo. Na pluralidade das ações do homem é que podemos compreender as instâncias complementares, antagônicas, dialógicas. Neste sentido, para Morin (1991), a complexidade é um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados, afirma que é o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos o que constitui o nosso mundo fenomenal. A complexidade se auto organiza na desordem da natureza e dos acontecimentos. Essa desordem é o ponto chave de sua compreensão.

As reflexões iniciais contribuem que para compreender a escola é ir além do entendimento sobre os sujeitos que fazem parte do emaranhado cultural da instituição de ensino. Esse ato remete a necessidade de verificar a complexidade da cultura escolar e dos sujeitos que compõem o todo (escola), reconhecendo que estes dois (pontos) são regidos por forças que se contradizem e possuem vontade própria. É necessário ligar sempre esses termos, inscrevendo-os em um circuito recursivo no qual, através de complementaridade e antagonismos, eles se coproduzem e cogerem. O sistema é uma unidade global onde as partes produzem o todo, o qual, retroagindo sobre as partes, por seu turno as produz. O todo e as partes são sempre relativos um ao outro, relacionais. “Eles fundam a unidade complexa [...]” (FORTIN, 2005, p 51).

A 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.

A partir desses conceitos, é possível compreender que a ordem é estabelecida pelas camadas mais distantes da escola, que pouco se relacionam com o contexto, com o cotidiano. Portanto, estabelece uma série de demarcações políticas e epistemológicas que constituem a ordem (Secretaria Municipal de Educação (SMED) - Partido Político - deliberações políticas, etc.). Nesta análise, a organização são as escolas onde os professores colaboradores desta pesquisa trabalham diuturnamente, elemento aglutinador das partes e do todo. A ordem e a organização compreendem o todo e as partes. Contudo, um elemento que precisa ser levado em consideração é a desordem. Elemento que estabelece a flexibilidade da organização e justifica as diferentes manifestações que a parte e o todo estabelecem no sistema complexo.

Esses elementos se organizam, em um sistema de coprodução o qual, em uma construção orgânica entre sujeitos e organização, os elementos que compõem a identidade docente de professores de Educação Física iniciantes na carreira a partir da socialização com o seu mundo de trabalho. Assim posto o pressuposto teórico, construímos o objetivo, o problema e o relato dessa investigação: Compreender a complexidade da construção da identidade docente de professores de Educação Física iniciantes na carreira a partir da socialização em seu mundo de trabalho no sistema de coprodução entre relação entre ordem, organização e sistema.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Entendemos que a realidade educacional é uma construção sociocultural, dinâmica e complexa. Nessa realidade, vários fatores influenciam e são influenciados reciprocamente. Portanto, o tema exposto foi estudado como parte integrante das ciências sociais e humanas, cuja compreensão e diálogo entre pesquisador e sujeitos constituem-se no princípio da interlocução e na construção do conhecimento. Dessa maneira, o itinerário deve ser traçado dentro dos pressupostos que norteiam a abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa, para Devechi e Trevisan (2010), é um modo de investigação que surge na revisão do modelo positivista de produção do conhecimento. Esse pensar “[...] se estende desde a fenomenologia, passando pela hermenêutica, a dialética em diferentes desdobramentos, tendo como objetivo principal apreender os fatores não considerados pelas pesquisas de ordem hipotético-dedutiva” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 148). Morin (1991) analisa essa discussão organizando uma crítica a partir do paradigma da complexidade; para ele, o paradigma simplificador (embasado no positivismo) é base de análise para compreender a ordem e a desordem, causadas pela influência do meio na complexidade do conhecimento construído.

Com base nestes pressupostos teóricos, realizamos uma etnografia educacional crítica (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAIDER, 1998; MOLINA NETO, 2004) em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre- RS (RMEPOA) (Escola Amarela e Escola Azul). A etnografia foi tratada como uma forma de estudar profundamente a cultura de uma determinada comunidade e compreender a rede de relações construída dentro de um sistema de organização. Buscamos aproximação com Tardif e Lessard (2009) para entender a relação da organização escolar na vida dos sujeitos dessa rede social. Assim como, nos apropriamos do entendimento sobre a relação hologramática entre organização e sistema apresentada por Morin (2008a) no paradigma da complexidade.

Os colaboradores desta investigação etnográfica foram dois professores de Educação Física iniciantes na carreira docente (Professor Bruno e Professor Carlos), trabalhadores da Educação nas escolas da RMEPOA. Consideramos os professores iniciantes, a partir da proposta de Huberman (1995) e Gonçalves (1995), como aqueles que exercem suas práticas educativas há um período máximo de quatro anos. Ao mesmo tempo, analisamos, a partir de Marcelo Garcia (2009), que não se observa um tempo limite para o professor considerar-se iniciante, mas sim características que envolvem a sua prática educativa e o seu desenvolvimento docente.

Para Geertz (1973), o estudo etnográfico se caracteriza pelo esforço intelectual, pois o pesquisador necessita transcrever textos, selecionar colaboradores, elaborar mapas de áreas, fazer relações e generalizações, interpretar expressões sociais enigmáticas e enlaçar tudo isso a partir de instrumentos que favoreçam o suporte para este esforço intelectual. Dessa forma, para o desenvolvimento desta investigação, foram utilizados diferentes

instrumentos de pesquisa a fim de alcançar o objetivo do estudo (questionário, entrevista, observação, diário de campo). Como instrumentos para coleta de dados, foram utilizados entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise de documento (estudo sobre PPP das escolas). Todo o material empírico foi analisado através do processo de transcrição, validação analítica, construção de unidades de significado, triangulação das informações e construção das categorias analíticas (TRIVIÑOS, 1987).

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO COLETIVO:

Buscamos a compreensão sobre as mobilizações burocráticas (TARDIF, 2005) atribuídas às escolas, para debater e analisar o trabalho coletivo dos professores. Contudo, é importante fazer uma primeira análise quanto à organização escolar e à prática pedagógica do professor Bruno, Escola Amarela. Nesta instituição, existe a função da coordenadora de turno, uma professora que circula pelos corredores e pátio da escola. Que é regente da disciplina de Educação Física, mas reencaminhada para esta função (Registro do diário de campo). Durante as observações, percebemos que a atividade principal dessa professora é contribuir para o andamento das aulas, mais precisamente, elaborar estratégias que impeçam os estudantes de “atrapalhar” a aula do professor. Para isso, faz parte do cotidiano de trabalho dessa professora a constante solicitação para retirar algum estudante da sala de aula e levá-lo à secretaria, assim como a repreensão dos estudantes que apresentam, segundo seu julgamento, algum comportamento inadequado no recreio.

Ao mesmo tempo em que existe a contribuição positiva da professora coordenadora de turno com o professor da disciplina, a relação que fica nesse contato é a do descrédito dos estudantes pela figura do professor regente. A coordenadora de turno exerce a sua função na postura de amedrontar o estudante, tarefa não escolhida, mas sim realizada como elemento cultural na escola. A cultura escolar, mediada pelas diferentes culturas que circulam na comunidade escolar e para além dos muros da instituição, configura-se como uma relação frequentemente conflitiva entre estudantes e professores.

Compreendemos que o processo contraditório entre a necessidade de ajuda que os professores possuem e a ajuda de fato disponibilizada pela coordenação da escola. Ao retirar o estudante da aula, ou melhor, livrar o professor do comportamento inaceitável em

sua aula, não existe um mecanismo que conscientize o estudante para o aprendizado. O elemento recursivo do processo hologramático, no qual o paradigma da complexidade alavanca a relação do todo com as partes (MORIN, 2008a), aparece na reflexão. Ou seja, o *imprinting* cultural apresentado nessa relação de poder entre os sujeitos, estabelece elementos necessários para a prática educativa. Contudo, a forma e o conteúdo trabalhado são distantes dos interesses dos estudantes. O próprio professor Bruno esclarece que a sua entrada no final do ano de 2011 foi um fator de grande dificuldade para a compreensão sobre o que fazer na escola. A compreensão disso abriu elementos que configuram a prática educativa mais comprometida com a cultura escolar: “Este ano será melhor, vou começar do início” (Comentário do Professor Bruno registrado no diário de campo).

Para o professor Bruno o início das atividades docentes no final do ano letivo aparece como ponto de maior dificuldade no seu trabalho pedagógico. Incluímos a isto a participação desse professor nas atividades coletivas da escola, que de fato alicerçam a socialização com os sujeitos que compõem a cultura escolar. Contudo, a contradição nessa perspectiva aparece no momento em que Bruno passa a perceber tal dificuldade e avança sobre o seu fazer no interior da escola. A presença em atividades esportivas e culturais, organizadas em um primeiro momento pela coordenação pedagógica da escola e depois pelos próprios professores, contribuiu efetivamente para a sua inclusão no corpo docente.

Essa motivação do ingresso tardio, mesmo que no processo organizacional, é confrontada pela percepção dos professores sobre a organização escolar e a participação da direção nas iniciativas dos professores.

A expressão “socializo com quem eu quero” aparece nos diários de campo quando discutimos com os professores iniciantes sobre as aproximações com os experientes. É evidente o distanciamento entre os pares, os docentes aproximam-se por fatores de singularidades, sejam de concepção, de disciplina, gênero, idade, etc. Ou seja, os professores iniciantes aproximam-se dos professores experientes mais receptivos, que possuem as mesmas preocupações pedagógicas.

Nesse sentido, é que a sala de professores da escola Amarela foi garimpada (GEERTZ, 1973) com profundidade. Pois foi nesse espaço que compreendemos as aproximações e os distanciamentos (pares dialógicos) entre os professores iniciantes e a organização (MORIN, 2008a). Conforme já mencionado, o professor Bruno busca

constante aproximação com a escola e os sujeitos que dividem a vida cotidiana com ele, o que demonstra a busca de certa legitimação. Contudo, a aproximação quanto aos interesses pedagógicos se apresenta no fazer cotidiano, na construção de propostas e na interação mais avançada com os “outros” professores que estão próximos no campo epistemológico. Neste sentido, que Bruno se aproxima do professor com características semelhantes às dele (idade, tempo de atuação, perspectiva educacional, percepção sobre a vida dos estudantes).

Eu acho que quando a gente precisa desabafar sobre algum caso, ou discutir sobre alguma coisa, acho que é o grupo que esta mais perto de ti, geralmente o pessoal que almoça comigo, acaba ficando mais perto, você conversa no recreio, vai discutindo sobre a escola e tem mais oportunidades. Já na Educação Física não são as pessoas que eu converso muito (Entrevista com Bruno).

Essas aproximações são determinantes para a manutenção do professor iniciante na escola e no seu trabalho docente. E essa afirmação é materializada pelo processo organizacional da sua ação pedagógica. A aproximação desses professores com maior afinidade pessoal e profissional aparece como o elemento crucial na socialização docente.

Por ter sido um ano de olimpíadas na escola Amarela, Bruno propôs que os professores desenvolvessem um projeto interdisciplinar. Essa aproximação dos professores possibilitou que no trabalho coletivo buscassem tratar um tema emergente a partir das especificidades dos conhecimentos individuais. Contudo, é importante ressaltar que a organização dos processos pedagógicos está distante de uma supervisão efetiva da escola. O fazer docente dos professores colaboradores não acontece com o amparo pedagógico formal da escola.

Normalmente conversamos sobre o que iremos trabalhar durante o ano, porém não seguimos uma organização formal sobre isso (Entrevista com o professor Bruno).

Esse elemento mostra a tentativa que vai além da iniciativa da escola; os professores buscam se encontrar para dar conta do seu trabalho pedagógico. Essa socialização, como elemento balizador da prática educativa, acontece entre grupos sociais que se assemelham e se aproximam por alguma conveniência social e/ou cultural. Dubet e Martuccelli (1997), ao refletir sobre os tipos de coletividade, destacam que o homem da comunidade está sob a 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, entendo 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. Essa relação entre os sujeitos demanda ressignificações coletivas, demanda contato entre as esferas formadas na comunidade.

O professor Bruno, por aproximar-se de diferentes grupos de tarefas (jogos, festivais escolares, projetos esportivos), passa a conviver com professores de diferentes disciplinas, que possuem os mesmos interesses docentes, Dubet e Martuccelli (1997) caracterizam esse processo de aproximações em uma sociedade mais complexa. Nesta perspectiva, a socialização está debruçada nos interesses coletivos e nas demandas docentes que os professores dividem e debatem em espaços que vão além das atividades da escola.

Na Escola Azul, existe um distanciamento, pois o fazer docente do professor Carlos na disciplina de Educação Física é solitário. O professor mostrou-se bastante revelador e franco em seus comentários sobre a organização escolar. Pudemos identificar, que diferente da Escola Amarela, a sala dos materiais esportivos é o local de conversa entre o professor Carlos e a professora de Educação Física que ministra aula no mesmo horário. Mas mesmo aparecendo seguidamente ao lado da professora de Educação Física mais experiente da escola, Carlos mencionou que o seu planejamento é individual,

É possível perceber que essa presença constante ao lado da professora experiente não traça um relacionamento profissional. Ou seja, a pauta das conversas informais entre os professores de Educação Física são relacionadas a assuntos pessoais e debates sobre o comportamento dos estudantes. Não identificamos o planejamento pedagógico como pauta nas conversas entre os professores.

Esse sentimento de solidão do professor Carlos é caracterizado não somente pela falta de aproximação a professora de Educação Física, mas referente à própria organização escolar. O professor relata que esperava uma acolhida desta, o que não aconteceu. Carlos tentou uma familiarização com a prática educativa dos professores de Educação Física. Contudo, a cultura docente na RMEPOA, embora exista um discurso sobre o trabalho coletivo, é alimentada pelo trabalho individual.

Na busca pelo entendimento da forma como o planejamento é desenvolvido pelo professor iniciante na docência, passei a compreender algo que é singular entre as culturas

escolares estudadas. Enquanto na escola Amarela o professor iniciante se aproxima dos professores para construir planos de trabalhos em comum com outras disciplinas, na escola Azul o professor Carlos não demonstra a mesma iniciativa. No entanto, os relatos das entrevistas dos professores iniciantes e dos colaboradores eventuais mostram posturas diferentes assumidas pelas escolas.

Na escola Amarela, não existe um momento específico para que o trabalho coletivo aconteça, enquanto, na escola Azul, o professor Carlos apresenta que existe a intencionalidade da equipe diretiva em construir espaços formativos com base na troca de experiências entre escolas.

A escola precisa fazer de seis a sete formações durante o ano. Normalmente, algumas escolas se reúnem para contratar palestrantes e reduzir o preço do investimento. Cada professor precisa fazer dez formações, assim, muitas vezes o professor pode escolher onde fazer essa atividade, haja vista que alguns professores trabalham em diferentes escolas (Comentário do diretor da Escola Azul registrado no diário de campo).

Contudo, segundo o professor Carlos, na última formação ocorreu uma palestra sobre as questões legais da SMED. A fala desse professor mostra que a intencionalidade do processo formativo organizado pela escola não acompanha a expectativa dos professores:

Para mim não foi nada proveitoso, ela ficou duas horas falando sobre as questões legais que não me acrescentaram em nada. No entanto, no mês passado, alguns colegas de outras escolas foram os responsáveis. Trouxeram suas experiências para compartilhar com os professores de Educação Física. Houve uma professora que trabalhou a construção de um *blog* sobre Educação Física na escola. Nesta experiência, a cada 15 dias os alunos se reuniam para alimentar este *blog* (Fala do professor Carlos, registro do diário de campo).

O professor Carlos não observa a importância da formação permanente embasada em temas gerais que tratam sobre prática educativa na escola. A formação continuada é criticada como o mesmo embasamento da crítica sobre a formação inicial. O que o professor iniciante espera é justamente o que e como fazer. Uma formação instrumental, embasada no racionalismo técnico. Nesse sentido, o processo reflexivo pouco avança sobre a prática educativa e o trabalho coletivo do professor.

Identificamos na escola Azul que mesmo existindo espaços para trocas de experiências e aproximações entre diferentes disciplinas e entre os professores experientes e iniciantes, Carlos não apresenta a iniciativa de contato com os seus colegas. Já na escola Amarela identificamos que as relações entre os sujeitos do sistema organizacional são registradas pelo que Morin (2008a) apresenta de antagonismo organizacional. Ou seja, não

há uma formação permanente proposta pela escola, mas há uma organização dos próprios professores para dar conta do seu trabalho coletivo. Essa organização dos professores caracteriza um processo de socialização nos ambientes informais da escola (ginásio, sala de materiais, pátio da escola, durante as aulas – no momento de aula livre). No entanto, esses momentos, não formalizados, não conseguem estabelecer laços concretos para a organização do fazer docente.

Mollica (2010) observa que, na falta de apoio efetivo da escola, é possível perceber o comportamento de isolamento crescente, causando tristeza e um esforço pessoal que leva a insegurança; a sobrevivência aparece no momento em que o professor busca dar conta do isolamento docente. A autora compreende que esse isolamento é resultado da falta de intencionalidade efetiva da organização escolar para o processo de acolhimento no início da carreira docente. Contudo, quando a instituição apresenta uma política de colaboração para o processo de construção coletiva, os sentimentos agradáveis aparecem com potência: alegria, entusiasmo, tranquilidade e acolhimento.

Furlan (2011) observa que os processos de socialização envolvem aspectos individuais e coletivos como essenciais para a consolidação da socialização docente. Nesta perspectiva, Menezes (2010) destaca a importância do debate e das reflexões sobre as experiências entre professores iniciantes e professores experientes. Pieri (2010) observa 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.

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. Nessa mesma compreensão, Bossle (2003) observa que o tempo é componente indispensável para o planejamento coletivo. O autor apresenta o 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.

AS DIFICULDADES DA PRÁTICA EDUCATIVA: CONTRADIÇÕES ORGANIZACIONAIS

A prática educativa do professor iniciante é recheada de debates, aproximações, mudanças de estratégias e proposições com os estudantes. Mizukami (1996), Tardif (2005) e Pimenta (2002) observam que a construção da identidade docente é repleta de altos e baixos, de “becos sem saída” de reformulações pessoais e profissionais. Contudo, o processo burocrático embasado em uma série de demandas (aprovação de um número expressivo de estudantes, manutenção dos estudantes na escola, etc.) assume uma simbologia de cobranças que recai sobre a prática educativa do professor. Marcelo Garcia (2010) reflete que a construção da identidade docente inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga por toda a carreira docente. Nessa perspectiva, a identidade docente não surge automaticamente como resultado da titulação; ela é construída e modelada, o que requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, conduzindo à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

O professor iniciante chega à escola com a determinação característica do sentimento de descoberta, materializada na implicação dos saberes disciplinares e curriculares, os quais foram construídos na formação inicial. Ao mesmo tempo, esse professor depara-se com impeditivos legais que demarcam e limitam a sua prática educativa. Tal fato é encontrado, em primeiro momento, no processo de avaliação do ensino-aprendizagem. Durante o trabalho de campo, aparecem, nas falas dos professores que compuseram os cenários estudados, comentários sobre a influência da SMEDPOA na prática educativa. As críticas despertam o entendimento de que o processo de organização da Educação Básica é distante das culturas escolares e dos saberes docentes.

O sistema de organização escolar é agente orgânico no processo de construção do ser docente. Durante uma reunião do conselho de classe de uma das turmas onde o professor Bruno é regente (uma espécie de líder docente, que responde pela turma e passa a ser “porta voz” e mediador entre direção e estudantes), foi possível perceber as relações que os professores traçam com os estudantes. O debate entre os professores de uma determinada turma, que estava centrado no processo de ensino-aprendizado e na prática educativa, deu

lugar a uma onda de relatos sobre a autonomia que os professores possuem sobre o seu trabalho. Isso tudo devido ao processo de gerência que a SMEDPOA exerce sobre as decisões da prática educativa dos professores no interior da escola.

Nesta perspectiva, na tentativa de normatizar as ações desenvolvidas no interior da escola e de organizar o processo de ensino-aprendizagem, o sistema educacional estabelece uma ordem, cujo ponto central é suprimir qualquer modelo “anárquico” de trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2005). O resultado desse modelo é a construção de normas e leis que regem o ser e o fazer no interior da escola. Portanto, compreendemos que a ordem é regida pela intencionalidade de reprimir a desordem. Ao compreender que a ordem é regida por um sistema de organização, em um modelo recursivo, os professores passam a compreender o distanciamento entre a sua perspectiva educacional e o que é esperado pela SMEDPOA.

A orientação da SMEDPOA para reduzir o número de retenções de estudantes na escola interfere na autonomia dos professores e na construção do processo de ensino-aprendizagem. Essa política de aprovação que o sistema de ensino assumiu é balizada pela perspectiva de condução do processo avaliativo internacional. A ideia de redução do número de repetências e da manutenção dos estudantes dentro da sala de aula é representada pelo índice da Educação Básica e pelo próprio estímulo, através do Projeto Bolsa Família.

Günther (2006) observa que as relações de poder no interior do sistema educacional estabelecem que a SMEDPOA, assume a identidade de órgão central na tomada de decisões nas culturas escolares. Esse sistema de organização recebe interferência pela situação política partidária que estabelece as normas assumidas na educação municipal, levando em consideração a ideologia política de um determinado momento histórico.

O professor Bruno, ao perceber que esse debate é presente na escola, assume uma crítica interessante. Durante uma conversa informal (registrada no diário de campo), debatemos sobre alguns problemas relacionados ao comportamento dos estudantes, dentro e fora da escola. Faz parte do cotidiano escolar o uso de drogas ilícitas, presença de brigas próximas à escola, arrombamentos, assaltos envolvendo os estudantes. Nesse sentido, Bruno é enfático:

Eu comento muito, a filosofia do *da nada*. “*Danado, é da nada*”, que o aluno vai por qualquer instância por indisciplina por desrespeito ao professor, isso não dá em nada, ele vai para algum setor e ele volta. No que ele volta todos aqueles que estão ao seu redor acabam se comunicando, e aí o que eles vão comentar entre si? Ah fulano, eu fui lá fiz tudo isso aqui e não *deu em nada*, chutei a porta do diretor e não deu em nada. Na verdade não é culpa de ninguém dentro da escola, todos fazem o seu papel, até encaminhar para última instância, suspensão (Entrevista com Bruno).

Marcelo Garcia (2010) observa que os professores iniciantes precisam de ideias e habilidades críticas, bem como disposição de refletir, avaliar e aprender sobre o ensino, para assim poderem sempre melhorar como docentes. A organização escolar também tem um grande papel na socialização do professor, principalmente no processo de incentivar o iniciante, dar o apoio necessário para que ele possa se estabilizar dentro da organização, ou seja, um processo de monitoramento sobre o início da docência. Contudo, para o autor, os professores iniciantes em geral não são chamados a debater as questões pedagógicas das escolas, eles simplesmente são arremessados nas salas de aula e a eles são impostas várias questões e normas que envolvem essa organização, mas sem fazer nenhuma pergunta, simplesmente impondo regras.

Em sua dissertação de mestrado, Perin (2009) afirma que, na organização escolar, todos os envolvidos no processo educativo devem participar de discussões pedagógicas, pois os trabalhos são realizados no ambiente escolar, e não somente nas salas propriamente ditas. Assim, a organização escolar se faz presente no cotidiano dos professores, portanto, parece importante que o professor iniciante esteja inserido no contexto para buscar um melhor entendimento sobre a cultura escolar.

Ao mesmo tempo em que acontece essa crítica à SMEDPOA e à política educacional que faz parte dos debates dos professores, o professor Carlos relata que a escola, através da direção, “compra a briga” a favor dos professores. O contrário acontece com a escola Amarela, quanto a isso, as críticas dos professores relatam o descaso da direção com o que acontece no trato do conteúdo.

Marcelo Garcia (2010) observa que os estudantes são o centro da motivação dos professores. Essa intensa identificação dos professores com os estudantes faz com que algumas inovações derivadas de certas reformas educativas, que levam à redução de tempos de docência direta para habilitar tempos de trabalho em equipe docente, sejam percebidas

por alguns professores como tempo que está sendo subtraído da dedicação os seus estudantes.

O processo de socialização influencia a construção de identidade docente, pois é nesse período que o professor começa a trocar experiências, a fazer acordos, conhecer os alunos e também inicia a compreender a organização escolar. O sistema de ordem e organização apresenta papel preponderante no processo de construção do ser docente. Para Medeiros e Conceição (2012), nesse ponto, o reconhecimento do sistema de ordem, organização e desordem aparece como elemento necessário durante a formação inicial.

O professor Carlos é o que demonstra maior dificuldade de compreender a sua prática educativa e estabelecer que a SMEDPOA tenha grande responsabilidade na construção de meios mais avançados para amparar o trabalho do professor. As dificuldades desse professor também aparecem como reflexo dos interesses docentes que emergem ainda durante a formação inicial.

Se for para dar aula na escola, eu prefiro sair da carreira no campo da Educação Física (Entrevista com o professor Carlos).

O professor Carlos, demonstrou-se mais suscetível às dificuldades do cotidiano do seu trabalho. Não querer ser professor na Educação Básica, tecer críticas sobre o processo formativo inicial, contribuir pouco para sua prática pedagógica, estabelecer comparações entre a prática educativa na escola e o seu trabalho como *personal trainer*, tudo isso fez com que o Carlos tomasse uma decisão que iria mudar a sua vida. Ele abandona a escola, por um emprego mais satisfatório as suas pretensões pessoais. O percurso docente do professor Carlos alavanca uma série de acontecimentos que são ampliados pelas críticas à SMEDPOA.

O formato de organização e regência do trabalho docente junto à cultura escolar demonstrou-se como o fator que mais contribui para o processo de sentimento da sobrevivência, no início da docência. A falta de autonomia dos professores e as dificuldades de reconhecerem-se como responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem faz com que os professores sintam-se aprisionados no interior da escola. Os relatos, que aparecem no processo de garimpo das informações, mostram críticas sobre a forma como a SMEDPOA faz a regência do trabalho do professor.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Compreendemos com este estudo que a prática educativa dos professores é construída pelas impressões iniciais sobre as culturas, mobilizada pelos saberes disciplinares e curriculares. Os saberes da experiência aparecem na perspectiva temporal, cujo processo de caminhada faz o professor repensar as suas estratégias de ensino-aprendizagem. Esse movimento vem muitas vezes acompanhado pelo processo de experimentação do que dá certo e do que dá errado nas aulas, sempre levando em consideração o comportamento e o interesse dos estudantes. No caso do professor Carlos, as mudanças na estratégia de compreender o que é conteúdo necessário para os estudantes partem dos seus próprios interesses docentes, enquanto que o PPP da escola é balizador para o trato pedagógico do professor Bruno.

Destacamos um par dialético que aparece constante neste momento, de um lado temos um professor novato em uma escola com diferentes culturas, cujo trato pedagógico está mais preocupado com o comportamento dos estudantes. Nesse espaço, os professores reúnem-se em prol de um planejamento coletivo, mediado pelo professor de Educação Física iniciante, recebendo pouca contribuição da organização escolar. A socialização acontece para além da disciplina e da coordenação pedagógica. Do outro lado, temos uma escola preocupada com a formação permanente e com a construção de espaços para alicerçar o trabalho coletivo. Contudo, o professor iniciante é desmotivado pelo processo de autodesvalorização da sua prática educativa. Esse professor já fez tentativas de avançar quanto ao trabalho coletivo, mas atualmente se organiza de forma isolada, deixando o debate coletivo distanciado. Contudo, o mesmo faz críticas a uma formação que não contribui para o seu fazer pedagógico.

O primeiro professor busca embasamento no saber da experiência e na prática coletiva. O segundo analisa a prática educativa com dificuldades embasadas nos saberes disciplinares e curriculares. Esses pontos mostram uma inserção diferente entre os dois professores de Educação Física; contudo, os caminhos iniciais, sobre os interesses na docência, aparecem como fundamentais na prática educativa desses professores. Com as informações identificamos que as tentativas frustradas do professor Carlos junto a seus colegas na escola contribuíram para a identidade docente assumida neste momento

histórico. Enquanto isso, a motivação do professor Bruno está no sucesso coletivo das suas aproximações com o contexto e a cultura escolar. O que se torna singular na construção da identidade é o processo amedrontado que o paradigma simplificador, que embasa o currículo de uma formação voltada à racionalidade técnica, exerce sobre o fazer do professor no início da docência. O que e como ensinar assumem protagonismo em todo o discurso, e o distanciamento com os seus pares da mesma disciplina amplia tais dificuldades. Nesse sentido, entender os entraves que estão para além da prática educativa na escola é central para compreender o processo de tornar-se professor na escola pública.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- 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. 273 f. **Dissertação (Mestrado)** – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2003.
- DEVECHI, Cátia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 43, p 148-201, jan./abr., 2010.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, no. 40-41 São Paulo, Ago., 1997.
- FORTIN, R. **Compreender a complexidade**. Introdução a o método de Edgard Morin. Lisboa – Instituto Piaget, 2005.
- FURLAN, Elaine Gomes Matheus. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química**. 264f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política e sociedade. PUC-SP, São Paulo, 2011.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1973.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira dos professores de ensino primário. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p 141-169.

GÜNTHER, Maria Cecília. A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 341 f. **Tese (Doutorado)** – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

_____. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. professorado. **Revista de currículom y formación del profesorado**. v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009.

MEDEIROS, Camila da Rosa; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. Trajetória docente de professores de educação física na fase de entrada na carreira: um estudo sobre saberes mobilizados para a construção da identidade docente. In: **Anais do VI Congresso sul brasileiro de ciência do esporte**, Rio Grande, 2012.

MENEZES, Paulo Henrique Dias. **Desenvolvimento profissional de professores: a influencia da vivência em um grupo colaborativo**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. UFMG, Belo Horizonte, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

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. **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2º ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2004, p 107 – 139.

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

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

_____ **O método 01: a natureza da natureza**. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

_____ **O método 04: as ideias, o habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

PERIN, Andréa Pavan. Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira. 142 f. **Dissertação (Mestrado)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIMEP, Piracicaba, 2009.

PIERI, Glaciele Dos Santos de. Experiências de ensino e aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar. 185f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação. UFScar, São Carlos, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professor: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (ORG) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 3º Ed. 2002, p. 15-34.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WITTIZORECKI, Elisandro. Trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. 153 f.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2001.