

Complexidade da cultura escolar: elementos dialógicos na prática educativa

Victor Julierme Santos da Conceição¹Vicente Molina Neto²Hugo Norberto Krug³**Resumo**

Objetivamos compreender os elementos produzidos nas relações entre as culturas escolares e o desenvolvimento docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre- RS. Realizamos uma etnografia educacional crítica em duas escolas, onde emergiram duas grandes categorias analíticas: “*Imprinting*” cultural: choque cultural sobre realidades opostas no mundo da docência; Rotinização da vida cotidiana na escola: Debates sobre Perspectivas e compreensões sobre a escola e a educação. Concluímos que as marcas culturais, em diferentes situações de ensino, contribuem para os professores demarcarem condutas e rotinas no início da docência.

Palavras-chave: Cultura Escolar; Início da docência; Paradigma da Complexidade; Etnografia Crítica.

COMPLEXITY OF SCHOOL CULTURE: DIALOGIC ELEMENTS IN EDUCATIONAL PRACTICE**Abstract**

We aim to understand the elements produced in the relations between school cultures and the teaching development of the Physical Education teachers starting their careers in the Municipal Network of Education of Porto Alegre - RS. We conducted a critical educational ethnography in two schools, where two major analytical categories emerged: cultural "Imprinting": cultural shock on opposing realities in the world of teaching; Routinization of everyday life in school: Debates about Perspectives and understandings about school and education. We conclude that cultural brands, in different teaching situations, contribute to teachers demarcate behaviors and routines at the beginning of teaching.

Palavras-chave: School Culture; Beginning of teaching; Paradigm of Complexity; Critical Ethnography.

1 INTRODUÇÃO

Objetivamos compreender os elementos produzidos nas relações entre as culturas escolares e o desenvolvimento docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira em duas

¹ Dr, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis. victorjulierme@gmail.com

² Dr. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Olímpico. molinaneto@yahoo.com.br

³ Dr, Universidade Federal de Santa Maria, Campus Santa Maria. hkrug@bol.com.br

Volume, 17, n. 2, ano 2021

escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre- RS. Para Morin (2008a) o paradigma da complexidade opera na relação simultaneamente complementar, concorrente, antagônica, recursiva e hologramática entre as instâncias cogeradoras do conhecimento. Nesse sentido, as culturas, que caracterizam as sociedades humanas, são organizadas/organizadoras via veículo cognitivo da linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica e das crenças míticas de uma sociedade.

Observamos que a cultura e sociedade estão em relação geradora mútua com interações entre indivíduos, portadores/transmissores de cultura que constituem a sociedade/cultura. Este movimento estabelece uma relação orgânica entre a cultura e o sujeito, mostrando que as relações sociais os constituem de modo recursivo em um modelo hologramático, cuja dependência entre um e outro demonstra o todo e as partes (MORIN, 2008b).

O indivíduo se alimenta dessas relações culturais, forma-se e transforma a partir de uma série de atividades cognitivas. "O conhecimento de um indivíduo alimenta-se de memória biológica e de memória cultural, associada em sua própria memória, que obedece a várias entidades de referência, diversamente presentes nela" (MORIN, 2008a, p. 21).

Em síntese Morin (2008a) busca a partir do pensamento sistêmico compreender a complexidade e conceituar 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 sujeito se reconhece como sujeito no interior do sistema sociocultural.

O objeto, nesta pesquisa, é estudado levando em consideração a relação com os sujeitos, os espaços, os contextos e os acontecimentos como uma unidade. O todo e as partes, em uma perspectiva sistêmica, é estudado simultaneamente e o constituir-se sujeito depende do processo de rotinização que Berger e Luckmann (2012) apontam como necessário na interação social com a vida cotidiana.

Realizamos uma etnografia educacional crítica (WILLIS, 1991; MOLINA NETO, 2004) em duas escolas da RMEPOA (Escola Margarida e Escola Orquídea⁴). Selecionamos dois professores

⁴ O nome das escolas foram modificados buscando a preservação da identidade e manutenção dos aspectos éticos da pesquisa.

Volume, 17, n. 2, ano 2021

de Educação Física iniciantes na carreira docente (Professor Roberto e Professor Antônio⁵), partir da participação espontânea (MOLINA NETO, 2004).. Levamos em consideração a proposta de Marcelo Garcia (2009), que não se observa um tempo limite para considerar o professor iniciante, mas sim características que envolvem a sua prática educativa e o seu desenvolvimento docente. Como instrumentos de pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada, a observação participante e o diário de campo, entendendo-os como elementos de suma importância para compreender o que fazem os professores nas 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). Neste sentido, o processo analítico foi desenvolvido triangulando os instrumentos e construindo unidades de significados para posterior produção de categorias analíticas. Um esforço que não privilegiou um dos instrumentos, mas buscou a potência individual das informações que coletivamente contribuíram para compreender o fenômeno estudado.

O trabalho de campo, etnográfico, foi realizado durante 14 meses, e o processo de aproximação com os campos de investigação aconteceu por intermédio da SMEDPOA⁶. As observações de campo, aconteceram em dias alternados da semana, mantendo um roteiro de observações das aulas dos professores de Educação Física, do processo de socialização entre os sujeitos que fazem parte da cultura escolar e das rotinas cotidianas da disciplina de Educação Física dentro da escola. Ao mesmo tempo, o processo analítico levou em consideração os documentos que amparam a prática pedagógica dos professores e suas tomadas de decisões coletivas e individuais.

2 “IMPRINTING” CULTURAL: CHOQUE CULTURAL SOBRE REALIDADES OPOSTAS NO MUNDO DA DOCÊNCIA

O *imprinting* cultural é apontado por Morin (2008b) como uma marca determinada pelas experiências do ser humano, que acompanha o sujeito desde o seu nascimento como um selo de cultura, o qual recebe influências inclusive de suas experiências escolares, nos diferentes níveis de ensino.

⁵ Assim como nas escolas, os nomes dos professores foram modificados buscando a preservação da identidade e manutenção dos aspectos éticos da pesquisa.

⁶ Secretaria municipal de educação de Porto Alegre-RS.

Volume, 17, n. 2, ano 2021

É no emaranhado que a cultura é estabelecida, o autor aponta a dialógica cultural como um elemento que reflete as diferenças que se destacam dentro de um sistema. O que é reconhecido como dialógica cultural é o reflexo das diferenças e dos confrontos de poder, que se estabelecem e constituem culturalmente. A normatização e o *imprinting* cultural entram em confronto com esta rede de culturas que fazem parte do sistema.

O debate o auxilia a compreender o que acontece com o professorado ao ingressar na carreira docente. Esse processo de entrada na carreira pode ser entendido como o que Marcelo Garcia (2009), Huberman (1995), Mizukami (1996) e Gonçalves (1995) chamam de choque com o real ou choque cultural. A percepção que os professores apresentam sobre a realidade que estão vivenciando é repleta de confrontos, os quais chamamos, de *confrontos culturais*⁷.

As marcas culturais se entranham na prática educativa e se refletem na forma como os professores observam e analisam a escola, a educação e a Educação Física. O professor Antônio, ao se deparar com o emaranhado cultural da escola constrói relações entre a realidade concreta e uma idealizada. O processo de reconhecimento da escola é acompanhado pelo mesmo movimento de compreender as ações de outros professores que dividem o espaço educacional. A fala do professor Antônio reflete a tentativa de avançar sobre uma realidade que já estava posta. Uma realidade cheia de rotinas que estabeleciam formas de ver e fazer a Educação Física.

[...] de repente não é tão ruim como eu havia imaginado, então eu vou conseguir dar uma aula sem deixar a gurizada jogando bola, porque tem aquele professor de Educação Física que a gente critica sempre, descompromissado com o conteúdo, que dá uma aula que é quase um recreio. (Entrevista com o Professor Antônio).

Esses elementos são observados também no professor Roberto, no entanto, uma diferença é evidente no discurso do professor. Como Roberto já foi alimentado por outras experiências, pois vem da regência em outra escola e em outro município, ingressou encharcado de outras culturas escolares, apresentando um debate permeado por uma visão sociocultural mais avançada no ponto de vista da educação formal.

[...] a gente observa quase a mesma aparência dos alunos daqui sabe [...] aparência não, atitudes, o jeito deles serem. Têm aqueles que são rebeldes, são

⁷ Grifo nosso.

Volume, 17, n. 2, ano 2021

aqueles que tem os problemas que vem da vida [...] de casa [...] e tem os alunos bons também. São os mesmos tipos de problemas que eu vivenciava como aluno, vivencio como professor (Entrevista com Professor Roberto).

Mesmo que a preocupação central esteja no comportamento dos estudantes e nas dificuldades de regência de sua aula, a narrativa de Roberto é aberta para entender os efeitos da sociedade sobre as ações dos sujeitos que fazem parte da escola. Tal fato mostra que o *imprinting* cultural é elemento significativo, pois imprime no sujeito, fora da escola, elementos sociais que regem o seu comportamento, o seu fazer como professor. Contudo, o professor iniciante, ao estabelecer contato com seus estudantes, passa a relacionar-se com o emaranhado cultural que norteia o sujeito. Nesse processo de trocas, ambos passam a compreender a si mesmos e a compreender um ao outro, construindo suas subjetividades (BERGER; LUCKMANN, 2012).

Na perspectiva dialógica, tratada por Freire (1987), o homem, para assumir o compromisso de compreender-se como sujeito, precisa aceitar que o contato em primeiro grau, entre os sujeitos, seja intercedido pelo mundo. Esse debate, mediado pela sociedade, torna-se pauta central na perspectiva de aceitar o diferente e de compreender que as marcas culturais são comuns e, ao mesmo tempo, singulares no processo de construção do ser docente.

Esse formato de 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. Para Morin (2008b), as ideias se fixam por estabilização seletiva, por meio de *imprinting*. O fazer pedagógico do professor Roberto é mapeado pelo *imprinting cultural* presente na escola Margarida.

Cheguei na escola e percebi que hoje era aula livre, ainda não entendi como esta “moeda de troca” surge na escola. Parece que é uma condição instituída pelos estudantes e acatada pelos professores. Enfim, o Roberto se adaptou a esta condição (Registro de observação no diário de campo – Escola Margarida).

A assimilação que aparece nas observações é decorrente da compreensão que Roberto tem sobre essa situação pedagógica. Essa compreensão vem acompanhada de constantes retomadas sobre a sua experiência em outra escola, em outro município, para compreender o seu contexto educacional atual. Mesmo que a singularidade das realidades educacionais seja potente no debate sociológico, elementos comuns entre as realidades educacionais experienciadas pelo Roberto

Volume, 17, n. 2, ano 2021

aparecem constantemente no processo de referenciar fatos que foram relevantes para esse professor. Neste debate, o *imprinting* cultural imprime no Roberto a forma de como ver e entender a sua realidade educacional e a prática educativa a partir do que já foi experienciado em outros momentos de ensino.

A realidade cultural da escola Orquídea mostra elementos singulares com a escola Margarida. O *imprinting* cultural na escola Orquídea é materializado no fazer pedagógico do professor Antônio.

A aula do Antônio segue uma rotina: alongamento e aquecimento com corrida ao redor da quadra, hoje no espaço de areia. Esta mesma rotina é seguida pela professora mais experiente. Inclusive quando questionei onde estava o Antônio, a resposta foi que ignorava o horário dele. Neste primeiro momento, percebo que a professora não tem grande contato pedagógico com o Antônio, mas as práticas por ele realizadas são aproveitadas pela professora. Novamente a parte principal foi realizada com as atividades de apoio sobre o solo e abdominal, e todos os estudantes estavam contando juntos (Registro do diário de campo - Escola Orquídea).

Esse modelo de aula é construído por Antônio em um processo de transposição das experiências pedagógicas quando ainda era estudante na formação inicial em Educação Básica. O professor apresenta o modelo de uma educação técnica, cuja proposta da Educação Física escolar é o trato do esporte como ação de reprodução do que é apresentado no modelo institucionalizado, portanto, distante do esporte pedagogicamente adaptado, que se pratica na escola. Além disso, a sua história acadêmica, quando ainda na formação inicial, demonstra uma perspectiva de educação cujo debate sobre saúde e rendimento esportivo assume centralidade na ideia do que é Educação Física. O resultado dessa transposição pedagógica é a construção cultural de um modelo de Educação Física, na escola Orquídea, centrado no debate sobre atividade física, saúde e qualidade de vida.

Compreendemos que as ações propostas por Antônio, em um espaço onde não era apresentado um caminho para ser seguido pelo professor, 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 pedagógico.

Volume, 17, n. 2, ano 2021

No entanto, o modelo de comportamento dos estudantes assumiu força na narrativa do Antônio sobre a escola. Mesmo observando que existe respeito dos estudantes pelo professor (mesmo com todas as cobranças, é importante destacar que o Professor Antônio as faz com maturidade e educação. Não foram poucas às vezes em que escutei, neste dia, a expressão “por favor” ao final de um pedido aos estudantes - Registro do diário de campo – Escola Orquídea), Antônio mantém constante comparação entre o fazer da escola Orquídea e a sua experiência estudantil na escola militar.

Os professores Antônio e Roberto estruturam o seu fazer e o tornar-se professor com base em suas experiências culturais. O *imprinting* materializa-se na forma de ver e fazer a sua prática educativa. O que para Roberto é algo que pode ser respondido pelo olhar sobre a sociedade e da vivência dos estudantes, para Antônio o embasamento vem de suas experiências como estudante, para refletir o comportamento dos sujeitos da escola. O comportamento dos estudantes, neste debate, é encarado pelos professores e ressignificado com a compreensão sobre o todo e as partes (MORIN, 2008c).

3 ROTINIZAÇÃO DA VIDA COTIDIANA NA ESCOLA: DEBATES SOBRE PERSPECTIVAS E COMPREENSÕES SOBRE A ESCOLA E A EDUCAÇÃO

Para Berger e Luckmann (2012) o sujeito incorpora o conhecimento e a habilidade requeridos ao espaço de convivência. Esse movimento alavanca o que os autores chamam de vida cotidiana, cujo conceito se apresenta como “[...] uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 35).

Os dados de campo nos mostram que o professor ao ingressar na carreira docente é um sujeito que percebe a realidade instituída pelos membros que a compõem. A linguagem usada na vida cotidiana fornece continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para o sujeito. Interpretamos que a vida cotidiana está organizada no contato direto do sujeito com a realidade cotidiana, no "aqui", no "agora" do presente. A realidade da vida diária não se esgota nessas presenças imediatas, mas

Volume, 17, n. 2, ano 2021

abraça fenômenos que não estão presentes no aqui e agora. Isto quer dizer que experimento a vida cotidiana em diferentes graus de aproximação (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 39).

Na vida cotidiana, o sujeito estabelece, na perspectiva de tempo e espaço, um processo de rotinização, de compreensão daquilo que pode ser reconhecido como problemas do cotidiano. Nesse processo recursivo, para o sujeito que pertence a esta realidade, a rotinização torna-se aprendizado. A realidade da vida cotidiana abrange os dois tipos de setores, desde que aquilo que aparece como problema não pertença a uma realidade inteiramente diferente. Enquanto as rotinas da vida cotidiana continuarem sem interrupção são apreendidas como não problemáticas (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 42).

No início da docência o processo de rotinização é revisado pelo professor iniciante ao ingressar no emaranhado social e cultural da escola. Tanto o professor mais experiente quanto o mais novato apresentam suas vidas cotidianas mudadas, pois passam a compreender-se e organizar-se no mesmo ambiente de trabalho. Neste sentido, o trabalho pedagógico, para ser coletivo, necessita de um processo de amadurecimento das relações sociais que compreendem a rotinização dos sujeitos.

O "rompimento" das rotinas da escola com a chegada do professor iniciante constitui um debate que Berger e Luckmann (2012) desenvolvem ao observar que os outros possuem suas rotinas familiarizadas no momento em que estabelecem ações semelhantes àquelas que o outro executa. As rotinas do professor dentro da escola fazem viver experiências que são materializadas no ato de passar mais tempo e organizar melhor a prática pedagógica na escola.

Isso acontece de forma diferente entre os professores participantes na pesquisa. O professor Roberto trabalha apenas na escola Margarida, por esse motivo desenvolve suas atividades em tempo integral. Em seus relatos, utiliza os horários em casa para pensar em possíveis ações na sua disciplina. Inclusive relata o interesse em residir mais próximo à escola: "busco um apartamento mais perto da escola para poder conviver mais aproximadamente com a comunidade escolar" (Registro do diário de campo - Escola Margarida). A tentativa de manter maior contato com a escola mostra que esse professor busca mecanismos mais avançados para construir uma rotina e compreender a vida cotidiana durante a sua prática educativa.

Volume, 17, n. 2, ano 2021

Por conta do professor Roberto ter sido nomeado em setembro de 2011, as rotinas da escola foram experimentadas e as dificuldades foram reconhecidas pelo professor iniciante, levando em consideração o período letivo no qual ingressou na escola.

Eu cheguei aqui e já tinha esse sistema, mas eu que em questão de teoria eles trabalham pouco. [...] mas claro a gente adapta né, a gente segue mas adapta algumas coisas (Entrevista com o Professor Roberto).

A fala acima representa a preocupação do professor Roberto com a sua entrada na docência e a busca por estabelecer uma relação avançada com a cultura escolar, a partir do processo de rotinização na escola. O professor Roberto passa a observar a rotina da escola e reorienta-se para compreender a "aula livre".

O processo analítico avança na necessidade em compreender os pares dialógicos (MORIN, 2008) que constituem o que é comum e singular na construção do ser docente no processo de entrada na carreira, levando em consideração a construção social da realidade a partir da rotinização no ambiente de vida.

É questão social mesmo. Questão disciplinar, que você vê que tem algumas coisas que você não entende. Nos primeiros conselhos de classe, você começa a conhecer as histórias de cada aluno, você meio que sabe que não tem como mudar aquilo, e aí você não consegue separar o ato pedagógico da luta social.(Entrevista com o Professor Roberto).

A preocupação com o seu papel como professor, de agente que contribui para a leitura da realidade (FREIRE, 1987), parte pelo reconhecimento de si mesmo e da realidade na qual está inserido. Rotinizar a vida cotidiana é reconhecer-se frente a uma realidade social, um espaço de lutas e de contradições. Durante as observações na escola Margarida, aparecem constantemente relatos que indicam a tentativa do Roberto de se aproximar dos demais professores.

Quando fomos para a sala dos professores, o Roberto começou a distribuir “mudas” de cerejeira. Ele mesmo faz as mudas e trouxe para os professores e demais funcionários. Parece ser uma forma de se aproximar dos colegas de trabalho. Nestas atitudes, percebi um grande envolvimento do Roberto com a escola e com os estudantes. Questionei se isto facilita alguma coisa na sua

Volume, 17, n. 2, ano 2021

relação social com as turmas. Ele afirmou que sim, pois procura frequentar a escola em outros turnos. (Registro do diário de campo- Escola Margarida).

A estrutura temporal, que Berger e Luckmann (2012) apontam como elemento constituinte do processo de construção das rotinas na vida cotidiana, apresenta elementos de compreensão sobre o espaço social a partir das relações face a face com os outros sujeitos. Essa relação social se estabelece com quem desejo compartilhar as experiências vividas. A relação com o outro dentro da escola é altamente flexível. O movimento de compreensão da realidade cotidiana da instituição de ensino, de compreensão das rotinas estabelecidas pelos colegas de trabalho e de compreensão da realidade social da escola é também apresentado pelo professor Antônio na escola Orquídea.

É o meu terceiro ano na escola, o ano passado foi mais difícil que o anterior, e esse está mais difícil que o ano passado. Eu me sinto mais confiante, já sei mais o que tenho que fazer, estou mais à vontade no grupo de professores, mais à vontade no ambiente da escola, tenho mais traquejo para lidar com os alunos. No entanto, as turmas estão cada vez mais pesadas (Entrevista com o Professor Antônio).

É possível observar a tentativa efetiva de um professor iniciante em construir seus laços sociais com o seu ambiente de trabalho. No entanto, na perspectiva dos pares dialógicos, o tempo em contato com o trabalho e a cultura escolar reflete a dificuldade encontrada no fazer pedagógico do professor Antônio, que possui menor tempo semanal de trabalho na escola Orquídea, pois ainda mantém ativa a sua atividade docente como *personal trainer*. Uma das questões que o faz não aceitar mais aulas na escola é justamente a diferença financeira que a atividade no ensino não formal o proporciona em relação ao seu salário na RMEPOA.

O que apresentamos como rotinização com o ambiente escolar é observado pelo Antônio como algo que não atribui importância com maior significado. O dia a dia desse professor mostra a tentativa de manter a diretividade do ato pedagógico permeado por uma perspectiva tradicional de ensino. Para Antônio, o fazer atividades físicas no interior da escola torna-se ponto relevante no processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, percebemos que o professor Antônio, atualmente, tem menor envolvimento com o fazer pedagógico da escola. Ele direciona menos tempo para compreender o contexto escolar e participar do cotidiano da instituição de ensino.

Volume, 17, n. 2, ano 2021

Eu acabei não me envolvendo em projeto nenhum. A gente têm os jogos, por exemplo, todos os anos, que o pessoal da Educação Física se envolve, tem que abraçar. (Entrevista com o Professor Antônio).

Para Huberman (1995) e Gonçalves (1995), o tempo intervém do processo de desenvolvimento docente, organização do seu fazer pedagógico. Nesse sentido, o professor iniciante, ao se deparar e rotinizar a cultura escolar, passa a compreender a si como elemento deste emaranhado. Ao estabilizar-se na cultura escolar, desenvolve formas de ver e fazer a sua prática educativa, embasada nas suas experiências e no contato com os outros.

Nesta perspectiva, o distanciamento e a aproximação entre o professor e a cultura escolar aparecem como par dialógico nesta pesquisa. Ser organicamente envolvido com a escola demonstra um processo de avanço na perspectiva de tornar-se professor.

O professor Antônio apresenta, em suas narrativas informais registradas no diário de campo, elementos do cotidiano que o fazem repensar a sua postura como professor e a forma como tem desenvolvido a regência do conteúdo tratado na escolar. A comparação do seu trabalho no ensino formal e não formal é ponto de maior potência no processo de manutenção na carreira docente.

A falta de interesse da turma faz Antônio sentir-se inútil. O professor relata que, em alguns momentos, sai da aula e sente que ministrou um grande encontro, contudo, em outros, sai decepcionado. “[...] Têm dias que trago uma novidade sobre exercícios físicos, algo que saia do senso comum, mas eles não estão nem aí (*Comentário do Professor Antônio- Registro do diário de campo – Escola Orquídea*)”.

É importante destacar que os conteúdos parecem estar longe do interesse dos estudantes e das concepções pedagógicas da escola. O Projeto Político Pedagógico da Escola Orquídea aponta, no seu marco filosófico, elementos que contemplam a busca por uma formação integral do sujeito, desenvolvendo o caráter crítico em prol da autonomia do estudante. Enquanto isso, o professor Antônio escolhe os conteúdos e apresenta aos estudantes um modelo de Educação Física basicamente voltada a atividade física e saúde.

Solicito trabalho para os estudantes sobre os temas trabalhados e estudados em aula. Estes trabalhos são pesquisas realizadas em casa. Contudo, percebi que os estudantes copiam o material da internet e não aprendem nada. Tenho convicção

Volume, 17, n. 2, ano 2021

de que os estudantes não aprendem nada com os trabalhos (Comentário do Professor Antônio- Registro do diário de campo – Escola Orquídea).

A maneira como o Antônio percebe a sua prática educativa segue um modelo de *culpabilizar* o estudante pelo seu fracasso, pela sua ausência e seu desinteresse. A abordagem usada por ele não apresenta a preocupação em demonstrar elementos que fazem parte do seu cotidiano e da sua forma de ver a educação, a escola e a Educação Física.

Esse distanciamento entre o fazer pedagógico do professor Antônio e a proposta pedagógica da escola é estabelecido pela forma como o professor, no seu processo de formação inicial, buscou debates e se interessou pela escola. Mais uma vez, a sua prática educativa é comparada ao seu trabalho no ensino não formal. Para o Antônio: “Não é questão de importância, eu prefiro e me sinto melhor, ministrando aula como *personal trainer*. Mas o que me dá estabilidade financeira é aqui na escola (Comentário do Professor Antônio - Registro do diário de campo – Escola Orquídea)”.

As reflexões que o professor Antônio apresenta sobre a Educação Física são reflexos do distanciamento entre escola e formação inicial, entre a perspectiva de educação e o fazer do cotidiano. Esses elementos se apresentam com menor potência em relação ao fazer pedagógico de Roberto. Além do processo de aprofundamento dos laços com a escola, a referência que Roberto apresenta como elemento aglutinador de debate educacional é a experiência com a escola onde atuava antes de ingressar na RMEPOA.

A referência educacional que o professor Roberto possui sobre a prática educativa é constantemente apresentada como fonte de ampliação do seu repertório pedagógico. Ao mesmo tempo, a busca pelo conhecimento mais avançado sobre o fazer na escola é mostrada na formação permanente, embasada na psicopedagogia. Esses conhecimentos são buscados para dar conta da necessidade educativa e da sua prática educativa.

O processo de compreensão das rotinas da escola se debruça sobre as escolhas que acompanham a prática educativa do professor. Escolher o que ensinar é compreender o ser e o fazer dos estudantes, é embrenhar-se nas perspectivas da escola. É essa perspectiva que Roberto mostra ao relatar as inovações de conteúdos apresentadas por ele aos estudantes.

A ideia e trazer novas experiências e desafios para que os estudantes conheçam outras possibilidades. Como a escola optou por trabalhar neste ano a exploração

Volume, 17, n. 2, ano 2021

de conteúdos que tratem sobre o meio ambiente, observei que tratar de um conhecimento onde os estudantes explorem mais os espaços possa contribuir mais com isto, ou seja, utilizar espaços da escola que os estudantes pouco exploram. (Registro do diário de campo – Escola Margarida).

O fazer docente do professor Roberto está embasado aos debates da escola, da construção social do planejamento, da intencionalidade do sujeito como ser social e construtor de possibilidade para leitura do mundo. Acompanhados a isso, os elementos apresentados por Roberto para mostrar o seu trato na disciplina desenvolvem sentimentos de permanência na carreira docente e no trato com o estudante. O avanço que Roberto mostra sobre o seu percurso docente é determinante para o processo de envolvimento desse professor com o projeto da escola e as composições traçadas com os outros professores.

O professor Roberto compreende a ideia da escola enquanto possibilidade de mudança social a partir da sua prática educativa. Os professores, sabendo da realidade social dos estudantes, unem-se para traçar metas e compreender o ser social que estão atendendo em sala de aula. Esse movimento está para além do conteúdo e aproxima-se com a formação social do sujeito. Roberto ainda comenta a dificuldade em construir esse modelo de planejamento voltado à perspectiva da escola, pensando na necessidade educacional dos estudantes.

Neste processo de compreensão sobre as perspectivas educacionais observamos que elementos do contexto formativo, que embasaram o percurso dos docentes, quanto a rotinização destes novatos com e no contexto escolar, foram base para compreender o processo de tornar-se professor. A complexidade da cultura escolar é reconhecida e amparada na categoria experiência. Os *imprinting* culturais mostram-se em mão dupla. Ao mesmo tempo que os professores se constituem demarcados com as suas experiências pessoais e docentes, em contextos de ensino e trabalho diferentes, a cultura escolar os marca com as suas rotinas estabelecidas historicamente pelos sujeitos que lá convivem. Avançar sobre a compreensão deste movimento (hologramático) contribui para a auto compreensão do professor no início da carreira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Volume, 17, n. 2, ano 2021

As mudanças sociais que acompanharam os professores iniciantes desta pesquisa estão relacionadas às mudanças de suas expectativas de vida. Essas mudanças foram embasadas pelas condições econômicas que a atividade profissional autônoma os submetia.

O ingresso na docência no ensino formal público na RMEPOA, provocou nos professores iniciantes uma série de revisões sobre a sua prática educativa. Ser professor, para diferentes grupos em diferentes escolas, apresenta diferenças marcantes, pois os espaços são singulares e os sujeitos se constituem de formas diferentes. As marcas culturais, em diferentes situações de ensino, contribuem para o professor demarcar condutas e rotinas no início da docência que levam em consideração o repertório pedagógico.

O *imprinting* cultural aparece como elemento que orienta a identidade do professor no início da docência. O tornar-se professor é retomar elementos de referência que fizeram parte da sua construção como sujeito autônomo. 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. 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, contribuem para compreender o que ele faz no seu contexto; para o outro professor, existe a tentativa de subjugar o conhecimento tratado na escola e transformar a perspectiva educacional própria, como elemento central na educação dos estudantes.

5 REFERÊNCIAS

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

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

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

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

Volume, 17, n. 2, ano 2021

MARCELO GARCIA, Antônio. Los comienzos en la docencia: um professorado con buenos principios. professorado. **Revista de currículom 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. **Formação de professores**. São Antônio: 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: Sulina, 2004, 107 – 139.

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

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

_____ **Ciência com consciência**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008b.

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

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Editora Artes Médicas, 1991.