

Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas

Vicente Molina Neto*

O conceito de cultura é difícil de precisar porque é objeto de estudo de diversos campos de conhecimento, entre os quais estão a filosofia, a antropologia, a sociologia e a pedagogia.

I - BREVE INTRODUÇÃO: A DEFINIÇÃO DE CULTURA DOCENTE

O objetivo do presente trabalho é explicar o que entendo por cultura docente e ver como essa aproximação conceitual pode ajudar-nos a compreender com mais clareza o fazer dos professores nas escolas. Embora pensadas, inicialmente, para compreender a ação dos professores de educação física nas escolas públicas, acredito que as idéias aqui expressadas podem servir para refletir sobre o trabalho de outros coletivos docentes, já que todos eles enfrentam uma série de situações e problemas comuns na relação interativa com a cultura pedagógica e a cultura de cada escola. Por outro lado, esses termos permitem observar o drama docente além das especificidades de cada disciplina.

Dessa forma, explorar o conceito de cultura docente significa tentar entender o sentido que os sujeitos professores dão à sua realidade cotidiana de trabalho, a partir de condições materiais concretas, dentro de um contexto específico, historicamente desenvolvido e que atende a determinadas finalidades e interesses sociais.

Destaco na seção três do texto a proximidade entre cultura docente e cultura profes-

sional, já que ambos são tratados como sinônimos por alguns estudiosos e pelos próprios professores. No entanto, sugiro argumentos que permitem ver diferenças entre um e outro. Entendo que não são conceitos excludentes, nem antagônicos, complementam-se, ou se diferenciam segundo a perspectiva teórica, a matriz disciplinar e o desenho metodológico utilizado para sua compreensão. Por outro lado, a ênfase na questão da profissionalização se deve ao fato de que essa questão é bastante candente para os professores de educação física.

O conceito de cultura é difícil de precisar porque é objeto de estudo de diversos campos de conhecimento, entre os quais estão a filosofia, a antropologia, a sociologia e a pedagogia. Seu estudo, nesse caso, demanda aspectos ontológicos, epistemológicos, metodológicos e teleológicos. Seu significado é histórico e mantém estreita dependência do contexto social. Mesmo que, ao substantivo cultura, sejam acrescentados inúmeros adjetivos, trata-se de uma totalidade, isto é, da experiência humana e sua relação com a natureza. Neste trabalho, é a antropologia e a sociologia que oferecem os marcos teóricos para compreensão do significado de cultura docente, tanto ao nível da cultura em geral como no âmbito do ensino. Na seção que segue, tento aprofundar esses marcos de análise.

II - A COMPREENSÃO DE CULTURA: DIFERENTES PERSPECTIVAS DISCIPLINARES

No sentido propedêutico da pedagogia, cultura é o processo no qual os diferentes grupos sociais introduzem os iniciantes na apropriação do conhecimento e das tradições públicas que compartilham. Quando dizemos que estudamos e investigamos a cultura docente dos professores de educação física, estamos estudando a forma e os meios utilizados por esse grupo para socializar os iniciantes. Em síntese, estudamos os sistemas de representação, de avaliações efetivas, de regras sociais e de códigos simbólicos interiorizados pelo indivíduo em seu processo de socialização.

Sociólogos como Elias (1982) entendem que cultura é civilização, portanto é ela que proporciona ao indivíduo deslocar-se de uma perspectiva de mundo alocêntrica para uma perspectiva sociocêntrica e incorporar as pautas culturais e o conhecimento social que lhe precede, processo que envolve os sistemas educativos formais e não-formais. Nesse sentido, o significado que os professores dão ao seu trabalho pode ser considerado como integrante de uma cultura, já que é resultado de uma ordem simbólica e material construída por eles, por sedimentação social, pois a cultura é construída dialeticamente e de forma interativa, nas relações dos homens com a natureza dentro de uma perspectiva acumulativa.

A antropologia trata exaustivamente do conceito de cultura. O evolucionismo considera a cultura como um fenômeno universal e unilinear, onde a cultura se explica de acordo com a natureza dos contextos temporais. Na sua pretensão totalizadora e etnocêntrica, cultura consiste na evolução de um grupo, desde um estágio primitivo (barbárie), até um estágio superior civilizado (o modelo europeu ocidental, onde supostamente se encontra o observador).

Os funcionalistas entendem que a cultura é essencialmente uma realidade instrumental para a satisfação das necessidades do homem e é ela que transforma indivíduos em grupos socialmente organizados. Por ela, o homem se submete à lei, à ordem e obedece à tradição.

Para os estruturalistas, a compreensão de cultura está na capacidade de o homem criar símbolos para explicar as coisas e acontecimentos que diferenciam em dimensão somática (conduta humana) e extra-somática (cultura). Eles consideram a cultura como parte integrante e produto da estrutura social, enfatizando que está organizada como as estruturas da mente.

O materialismo cultural entende a cultura como o resultado da adaptação e sobrevivência do homem frente à natureza, entendimento que se justapõe aos modelos hermenêuticos que buscam entender a cultura através do conhecimento compartilhado pelos grupos sociais. Para a antropologia simbólica, a cultura toma forma nas mensagens produzidas e emitidas pelos grupos sociais. Já para a etnocência, cultura é fundamentalmente conhecimento. Os hermeneutas argumentam que as culturas devem ser entendidas na perspectiva dos atores que partilham determinados conhecimentos.

Para entender cultura, é fundamental entender o caráter dialético da ação do sujeito que esta imerso em uma cultura determinada. Nesse sentido, Geertz (1996) considera cultura como uma entidade pública que possibilitou ao homem — historicamente — construir-se e representar-se a si mesmo. Não só as idéias senão o próprio corpo e também as emoções são produções culturais. Também a arte, a religião, a ideologia, a ciência, a lei, a moral, o senso comum são dimensões simbólicas, produtos da ação social e constitutivos de uma cultura particularmente localizada.

Na minha perspectiva, cultura é toda a realização humana que se efetua e se faz explícita a partir do conhecimento produzido socialmente pela experiência, na relação dialética homem-natureza, na tentativa histórica de reproduzir a vida, produzir elementos para sua sobrevivência e compreender os contextos físicos e espirituais em que se dão as relações, as experiências e as realizações pessoais. O caráter dialético da ação cultural se define quando se diz que os homens e as mulheres são ao mesmo tempo produtores e produtos da cultura resultante dessas relações. Nesse sentido, há uma unidade entre a prática social e a construção cultural.

Sociólogos como Elias (1982) entendem que cultura é civilização, portanto é ela que proporciona ao indivíduo deslocar-se de uma perspectiva de mundo alocêntrica para uma perspectiva sociocêntrica e incorporar as pautas culturais e o conhecimento social que lhe precede, processo que envolve os sistemas educativos formais e não-formais.

Por outro lado, cultura não é algo homogêneo, monolítico para os diferentes coletivos humanos. Esses desenvolvem especificidades que lhes caracterizam, conferindo-lhes identidade. Para entender os professores de educação física como um grupo que compartilha uma cultura própria, é importante entender o que é uma *cultura dependente ou subalterna* (Juliano, 1986).

A cultura popular ou subalterna é a destinatária das elaborações gerais provenientes da cultura oficial dominante. É ela que, nas relações interpessoais, estabelece estratégias de resistência e convivência com a cultura de massas e freqüentemente está em oposição à cultura oficial. Assim, um grupo que comparte certas normas de organização, certos modos de ação específicos responde a fragmentações locais, carece de poder de decisão para estabelecer normas fora de seu âmbito limitado, sofre confrontações desfavoráveis que provêm do sistema cultural mais amplo ou oficial, e seu funcionamento está constantemente exposto e redefinido, ou manipulado segundo os interesses da cultura hegemônica. Caracteriza-se como uma subcultura ou cultura dependente. E este parece ser o caso do professorado em geral diante do cosmos sociológico das profissões, e o caso dos professores de educação física dentro da cultura pedagógica, que supervaloriza sobretudo o aspecto intelectual.

O mesmo argumento é utilizado por Gramsci (1974) quando vincula sua visão de cultura ao conceito de classe social e inclui, além dos costumes, hábitos e pensamentos, o que ele chama de solidariedade de classe ou solidariedade orgânica, que se compõe de uma unidade psicológica constituída por um corpo de sentimentos e instintos criados pelos grupos sociais, no âmbito do trabalho, principalmente pela classe trabalhadora nas fábricas. Sua idéia de cultura é histórica e se desenvolve a partir da produção e do trabalho, elementos que caracterizam uma sociedade e sua história. Como ele mesmo diz, cultura é organização. Daí a diferença que estabelece entre o intelectual orgânico e o intelectual tradicional, pois considera que cada classe social, ao produzir sua cultura, produz seus intelectuais a fim de organizar e divulgar sua concepção de mundo e visão cultural da realidade. Isso parece aplicável aos diferentes segmentos pro-

fissionais e aos professores.

A visão gramsciana inclui o acumulado da cultura clássica, a linguagem, os discursos, os modos de pensar e, sobretudo, o conhecimento adquirido através de rigorosa disciplina e sistemática organização, que se resume em uma cultura politécnica. Nesse sentido, a escola unitária é a fonte de acesso dos dominados à cultura pública. O importante nessa concepção de cultura é a relação que estabelece com a atividade produtiva, e inclui conceitos como hegemonia e prática, como também a síntese entre o homo faber e o homo sapiens. O pensador italiano sublinha ainda a necessidade da formação cultural dos professores, daí porque sua proposição seja interessante para o presente trabalho.

III - A COMPREENSÃO DE CULTURA DOCENTE E A IDÉIA DE PROFISSIONALIDADE

Creio que o conceito de cultura docente é a melhor forma de entender o que os professores fazem nas escolas, principalmente porque os estudos relativos à performance docente dos professores apresentam uma debilidade comum. Primeiro, vinculam o aumento da qualidade do ensino e a eficácia do sistema educativo à formação e à qualificação docente, ainda que se pergunte pouco aos interessados qual sua opinião a respeito dos assuntos. Segundo, a bibliografia utiliza definições parciais para compreender o trabalho docente e sua relevância social. São freqüentes termos como: organização profissional, *status* social dos professores, capacidade deliberativa, prática profissional, ideologia profissional, cultura profissional, estilo docente, mitos dos professores, linguagem profissional, especificidade profissional, autonomia profissional, conhecimento docente, profissionalidade docente, profissional do ensino e outros.

Além de parciais, muitos desses termos concebem as questões relativas à docência como se fossem categorias autônomas, que se produzem de forma ideal em um espaço acético do discurso pedagógico, fato que limita a compreensão do drama docente. Vale lembrar que muitos desses conceitos, como, por exemplo,

A cultura popular ou subalterna é a destinatária das elaborações gerais provenientes da cultura oficial dominante. É ela que, nas relações interpessoais, estabelece estratégias de resistência e convivência com a cultura de massas e freqüentemente está em oposição à cultura oficial.

qualificação e profissionalização, são respostas que o sistema educativo dá às exigências do mercado de trabalho capitalista.

As razões que me levam a utilizar e propor o conceito de cultura docente para entender o que fazem os professores nas escolas são:

a) falar de cultura docente permite tratar da antinomia profissionalização — proletarização dos professores de forma dialética e ampla, superando-a em favor de uma discussão sintetizadora. Cultura docente significa tratar do trabalho, da formação e do desenvolvimento dos professores impregnados de interesses e necessidades sociais, políticas e econômicas próprias dos atores e dos grupos onde atuam;

b) o conceito de cultura docente possibilita ver o ser professor de forma holística, pois esse conceito compreende uma interação dos campos pessoal, profissional, individual e coletivo, assim como social, econômico e político. Deslocar o olhar de dimensões parciais a uma dimensão global redescobre a relação entre as partes;

c) a cultura docente, como construção dialética do individual e do coletivo, permite observar a relação que o universo cultural consensuado por um grupo de professores mantém com outro mais amplo. Põem-se, assim, em relevo as relações de poder, a assimetria dessas relações, a hegemonia e a subordinação que se estabelece entre grupos especificamente determinados e dentro deles, fato que favorece a discussão da dimensão política das reformas educativas e da formação dos professores à luz das teorias sociais, conforme ensina Popkewitz (1994);

d) o termo cultura docente também oferece a possibilidade de se articularem diferentes tipos de conhecimento. Isto é, permite superar a dialética entre quem “produz” e quem “consome” o conhecimento produzido pela investigação educativa.

A bibliografia, para uma clara compreensão do que é cultura docente, não é muito extensa, mas, por outro lado, existem estudos detalhados sobre a profissionalidade do pro-

fessor e o que os estudiosos convencionam chamar de cultura profissional do professor. Autores como Imbernón (1994) defendem a culturização dos professores, como processo de aperfeiçoamento docente e superação da profissionalidade, restringida em direção a uma profissionalidade desenvolvida ou ampliada, sublinhando a relação entre cultura e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

Pereyra (1988) e Ortega (1991) realizam estudos partindo dos elementos constitutivos do processo histórico de profissionalização docente e das influências que os modelos de profissional socialmente aceitos exercem na formação dos professores. O primeiro considera que os professores são uma profissão à expectativa, que se debate entre a autonomia privatista e a dependência do estado, isto é, ora como empreendedor de livre iniciativa, ora como funcionário do aparelho administrativo do estado. O segundo salienta ainda que o capital cultural dessa profissão procede, quase com exclusividade, do obtido no sistema escolar.

Gimeno Sacristán (1992), analisando a problemática da profissão e da formação docente, desde o curriculum das licenciaturas, sustenta que este, além de manter os códigos da cultura vigente, trata de modelar a mentalidade dos professores com um determinado código curricular, essencial para o trabalho que lhes é atribuído. Uma forte crítica que faz aos modelos curriculares tradicionais é que esses enfatizam o intelectual sobre a dimensão social, afetiva, estética, motora-manual ou ética dos alunos. O curriculum multicultural que propõe começa com a compreensão de que a cultura escolar impõe não só formas de pensar, como também regula a interação e os movimentos físicos das pessoas.

De todas as maneiras, a formação, a autonomia e a emancipação profissionais exigem uma construção sobre conhecimentos práticos e teóricos produzidos na reflexão crítica de seu trabalho diário. A emancipação profissional, na escola, acompanha as propostas de reflexão e emancipação profissional no conjunto da sociedade e em relação à necessária autonomia dos indivíduos frente aos códigos de dominação, sejam esses de gênero, de raça ou de classe social.

A emancipação profissional, na escola, acompanha as propostas de reflexão e emancipação profissional no conjunto da sociedade e em relação à necessária autonomia dos indivíduos frente aos códigos de dominação, sejam esses de gênero, de raça ou de classe social.

Elliott (1991) parece sintetizar a questão, quando propõe o estudo da profissionalidade docente a partir de dimensões como o contexto do trabalho, a natureza do papel e do trabalho profissional, a competência, o conhecimento, o curriculum de formação profissional e a pedagogia. Esse autor investiga como os estudantes aprendem a ser professores e considera que a cultura laboral exerce uma forte influência na aprendizagem dos aspirantes ao professorado.

Popkewitz (1990, 1994), Giroux e McLaren (1990) sustentam a idéia de que a profissionalidade docente exige clarificar vários conceitos, as representações e os contextos onde se desenvolvem os professores. As conclusões sugerem que, sem analisar o marco político e social — em que se dão determinadas relações entre poder, saber e escolarização —, o discurso sobre a capacitação docente se reduz à pura retórica e falseia a realidade complexa sobre a qual se dão esses discursos que assumem, nesse caso, a identidade de uma estratégia de regularização e controle social e, em vez de buscar a participação democrática dos professores sobre as finalidades de sua atividade e no âmbito do trabalho, na verdade, restringem essa participação nas efetivas tomadas de decisões.

O caráter polêmico da profissionalização docente se manifesta claramente na discussão mantida por Densmore (1990) e Burbules e Densmore (1992 a, 1992 b) com Gary Sykes (1992). Sykes propõe a profissionalização docente como uma forma de qualificar os professores e democratizar o acesso ao ensino, garantindo um trabalho confiável aos clientes por profissionais qualificados. O autor argumenta que os professores não oferecem um trabalho de qualidade porque não são livres como intelectuais, já que têm pouca autonomia sobre seu trabalho, o que seria resolvido com a sua profissionalização.

Densmore (1990) e Densmore e Burbules (1992 a, 1992 b) discordam frontalmente dessa posição e argumentam ao contrário. Segundo eles, o profissionalismo se converteu em uma ideologia que falseia a realidade de trabalho do professorado. Essa é uma idéia restritiva, pois mascara o entendimento dos conflitos reais do ensino e promove a aceita-

ção das circunstâncias adversas ao trabalho do professor e do controle social pela administração do sistema educativo.

Entendo que a promoção da ideologia da profissionalização docente, ainda quando trata de obter certos graus de privilégios e autonomia, ou avanços dentro do sistema educativo, isola os professores do conjunto dos demais trabalhadores e dos demais atores educativos. No engano da ideologia do profissionalismo, o trabalho do professor é fragmentado e circunscrito ao âmbito da escola. Esquece suas relações fora do sistema educativo, que influenciam seu trabalho na escola. Além disso, a ideologia do profissionalismo contribui para a reprodução das desigualdades de riqueza e de poder, garantindo um ponto de apoio para as relações sociais injustas e desiguais.

Nesse sentido, acredito que os defensores do pensamento do professor como profissional do ensino pretendem que este seja considerado como uma categoria com certo grau de autonomia, dotado de um saber científico de especialista, aplicável aos contextos em que atua. Porém, essa pretensão lhe dificulta pensar e estudar a relação interativa dele com a comunidade educativa e o centro escolar. Assim, a escola e os alunos passam a ser analisados como variáveis dependentes do seu trabalho do professor, quando, na verdade, a escola é um universo cultural dotado de dinâmicas próprias, que não depende somente do seu trabalho, existindo outros atores em ação. A defesa do profissionalismo considera-o como um indivíduo especializado, autônomo, dotado de juízos idiossincráticos próprios sobre seus clientes e sobre seu espaço de trabalho. No meu ponto de vista, a ideologia do profissionalismo impede um autêntico trabalho em equipe e o desenvolvimento coletivo de estratégias de ensino e materiais curriculares, pois parte do mito que somente os especialistas estão qualificados para participar das decisões, porque somente eles é que sabem.

Portanto, a limitação do trabalho docente não se deve ao fato de que o mesmo seja ou não profissional, e sim por não perceber as diferentes formas de controle e a desqualificação de seu trabalho que, culturalmente, foram concretizadas dentro do sistema educativo. O desenho arquitetônico da escola,

No engano da ideologia do profissionalismo, o trabalho do professor é fragmentado e circunscrito ao âmbito da escola. Esquece suas relações fora do sistema educativo, que influenciam seu trabalho na escola.

o papel do diretor, a ausência de oportunidades para conseguir uma autêntica coletividade de professores e um volume de trabalho exagerado são formas de controle do trabalho docente. Uma forma de controle que se destaca é a crescente subordinação técnica do professor aos especialistas.

Seguindo essa ideologia, o trabalho do professor se torna especializado ao âmbito da aula, fragmentado em relação a uma proposta curricular mais ampla, estressante pelo volume de trabalho e pela ausência de soluções a muitos problemas de aula que têm origem no nível macrossocial, onde o professor não tem poder de decisão e para o qual fica incapacitado. Isso conduz a uma limitação muito grande nas decisões dos professores, tanto no plano metodológico como técnico. Densmore (1990) sublinha que os professores, como empregados públicos em uma sociedade capitalista, estão condicionados pelo tipo de organização particular de seu posto de trabalho e pelo controle e diretrizes da direção, apesar das suas pretensões de profissionalismo. Daí a necessidade de entender os professores como trabalhadores.

Por fim, reafirmo que estudar a cultura docente, em vez de outros conceitos como cultura profissional, desloca o debate da formação e do desenvolvimento docente a um âmbito mais amplo, mantendo aberta a visão do professor como ser humano e trabalhador, produtor e produto de uma cultura e uma sociedade particulares. Essa cultura docente é o conjunto de todos os signos de identidade, a especificidade e generalidade do trabalho docente, sua organização nas escolas, seus mitos, seu conhecimento e prática, sua linguagem, suas imagens metafóricas, seus hábitos, sua imaginação, seus valores sociais, políticos e econômicos e, sobretudo, sua biografia profissional como síntese cultural entre o pessoal e a ação docente.

Assim, desde a perspectiva da cultura docente, entendo o professor como um sujeito que constrói sua experiência vivida (pessoal, social, política e econômica) e sobre ela constrói o saber e o conhecimento necessários para seu trabalho e sua vida. Sua formação docente depende de percursos educativos, que não são exclusividade da pedagogia. Além disso, é mediante o conceito de cultura docente que se

pode entender a participação de um coletivo de professores na dinâmica de relações de poder entre eles e as disciplinas do curriculum escolar, o que Ball (1989) chamou de micro-política dos centros escolares.

IV - A CULTURA DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CASO TÍPICO

Falei antes de diferentes concepções utilizadas para definir, classificar, caracterizar e delimitar o âmbito da cultura. Tratei também de clarear a compreensão, os pontos de contato e as divergências entre minha forma de entender a cultura docente e outras compreensões sobre a profissionalidade docente; em outras palavras, os identificadores que caracterizam a atividade do professor e o diferenciam no mundo do trabalho e no sistema educativo.

Assim sendo, quando alguém chega a uma escola, seja na qualidade de especialista, de membro da comunidade educativa (professor, pai ou mãe, aluno ou funcionário), ou na qualidade de simples curioso, e se põe a observar informalmente as pessoas que estão ali, ou que transitam pelos corredores, em pouco tempo poderá distinguir, sem que haja uma identificação formal e explícita, os professores, talvez o diretor e os funcionários administrativos e o professor de educação física. Com um pouco mais de atenção, também será possível perceber muitas diferenças entre os professores das diversas disciplinas, como, por exemplo, as disciplinas acadêmicas e as de conhecimento não examinável (Ball, 1989).

A mesma reflexão poderia, talvez, ser feita entre um professor de ciências (matemática, física, química, etc.) e o professor de música. Desqualificando meu argumento, o interlocutor cético argumentaria que a identificação é fácil e é possível pela roupa que usam, e pelo lugar de trabalho (laboratório e guarda-pó, no caso do químico, e o abrigo e o ar livre no caso do professor de educação física). Isto é, uma identificação distintiva na escola não é um privilégio do professor de educação física.

Com um pouco mais de atenção, também será possível perceber muitas diferenças entre os professores das diversas disciplinas, como, por exemplo, as disciplinas acadêmicas e as de conhecimento não examinável (Ball, 1989).

Porém, prescindindo desses traços (a roupa que usam e o ambiente de trabalho), em uma reunião de pais e mestres, se alguém escuta um professor de educação física falar, sem identificá-los como tal, verá que esse professor, ainda que utilize a linguagem comum do conjunto de professores da escola, se expressa de outra maneira, emite seus interesses e argumenta com outras figuras de linguagem. Será possível observar a mesma situação na relação que esse professor mantém com os alunos e com os pais dos alunos.

Isso se explica, pela sua forma de atuar na micropolítica da escola que os diferentes grupos de professores manifestam: interesses criados (condições materiais de trabalho), interesses ideológicos (questões valorativas e posições filosóficas e políticas fundamentais) e interesses pessoais (aspirações próprias, coisas em que acredita e que quer ser). Quero sugerir com esses argumentos que a relação que o professor exerce, com sua disciplina, sua filiação a determinados conteúdos de trabalho e suas relações na escola, configuram pensamentos, procedimentos e posições discursivas, teóricas e práticas, muitos peculiares e distintivos. Segundo Ball (1989), o professor é sua disciplina. Isso, acrescentado às experiências vividas presentes e passadas, vai produzir valores, hábitos e conhecimentos que, articulados, vão configurar a cultura docente de um coletivo de professores.

Hargreaves (1994), em suas recentes investigações sobre o trabalho dos professores nas escolas canadenses e sobre as perspectivas das mudanças e inovações educativas na escola, construiu uma definição de cultura docente que oferece argumentos bastante sólidos para essa exposição. Segundo Hargreaves (1994:, p.165-166), em geral, essas culturas proporcionam um contexto onde se desenvolvem estratégias docentes específicas. Nesse sentido, implicam valores, crenças, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas nas comunidades de professores que têm de enfrentar-se com demandas e pressões similares durante muitos anos. As culturas dão a seus novos membros as soluções que as comunidades geraram historicamente e coletivamente. Formam o marco da aprendizagem ocupacional. Assim, as estratégias dos professores de educação infantil se desenvolvem de forma diferente da-

quelas utilizadas pelos professores de 2º grau, já que os problemas que enfrentam na rotina de trabalho são também diferentes. Da mesma maneira as estratégias dos professores de música se desenvolvem de maneira diferente das utilizadas pelos professores de matemática, os da zona urbana diferem da periferia, etc. Se queremos entender o que um professor faz e por que faz, devemos entender também sua comunidade docente, a cultura do trabalho de que toma parte.

Para Hargreaves (1994), as culturas docentes ajudam a dar significado, apoio e identidade aos professores e a seu trabalho. Fisicamente, os professores estão em geral sós na sua tarefa, sem a companhia de outros adultos. Psicologicamente, nunca estão sós. O que fazem em suas aulas, por exemplo, está fortemente influenciado pelas orientações dos colegas com os quais trabalham hoje ou no passado. Nesse sentido, as culturas docentes, as relações entre os professores e os colegas são parte do aspecto formativo, muito importantes na vida e no trabalho dos professores. Dão um contexto vital ao desenvolvimento docente e às formas com que os professores ensinam. O que acontece na aula não pode dissociar-se do que sucede fora.

Segundo esse autor, existem duas dimensões nas culturas docentes: conteúdo e forma. Conteúdo são as atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas de fazer as coisas que são compartilhadas dentro de um grupo específico de professores ou de uma comunidade maior deles. O conteúdo da cultura docente pode ser observado no que pensam, dizem e fazem os professores. A forma são os padrões de relação e de associação característicos entre os membros de uma cultura. A forma se observa na maneira como se articulam as relações entre os colegas. Por exemplo: a forma de uma cultura pode ser individualista, antagonista ou colegiada.

No caso dos professores de educação física, suas relações no local de trabalho, a tipologia da escola, sua relação com os conteúdos da disciplina (p. ex. práticas esportivas preferidas) e com outros conteúdos mais gerais (p. ex., conhecimento didático-pedagógico), sua trajetória pedagógica e trabalhista como processo de formação e suas caracterís-

Segundo Ball (1989), o professor é sua disciplina. Isso, acrescentado às experiências vividas presentes e passadas, vai produzir valores, hábitos e conhecimentos que, articulados, vão configurar a cultura docente de um coletivo de professores.

ticas socioculturais e políticas vão configurar sua cultura docente. Essas relações associadas à perspectiva histórica da disciplina, ao contexto econômico, social e cultural no qual se produz — e que envolve seu fazer pedagógico — e às finalidades socioeducativas que transpassam a esfera do trabalho configurarão a cultura docente do professor de educação física.

Assim, minha idéia principal é que a cultura docente e a subcultura da disciplina são os elementos que o professor — de educação física, de música, etc. — utiliza para participar e articular-se na complexa micropolítica da escola, para enfrentar o etnocentrismo de outras disciplinas poderosas no interior da cultura pedagógica, para manejar os conflitos conseqüentes desse processo e para integrar-se comunicativamente no complexo macrosocial.

No caso dos professores de educação física, pode-se dizer que, seguramente, existem elementos comuns no seu trabalho que caracterizam o eixo de sua cultura docente e elementos específicos que o diferenciam de determinadas categorias de professores. Suponho que um professor de educação física que trabalhe muito tempo em escolas públicas de periferia, onde os alunos geralmente são carentes, poderá ter uma sensibilidade social mais elevada que um professor que trabalhe com crianças de um nível socioeconômico alto, ou que trabalhe na administração do sistema educativo. Ou talvez, um professor que trabalhe na administração do sistema educativo poderá ter um nível de articulação política mais amplo que o de um professor que ministra aulas cotidianamente.

Nesse sentido, a questão que se estabelece é: como os professores de educação física articulam e constroem sua cultura docente? Para buscar esse entendimento, considero que existem uns elementos que exercem grande influência em sua gênese e formatam uma base e um eixo comum da cultura docente dos professores de educação física, que chamarei agora de elementos de culturização, ou segundo Hargreaves (1994), elementos que desenham o conteúdo da cultura docente do professor de educação física e que são:

- a) o curriculum da disciplina e as experiências sobre este;
- b) experiências de formação permanente;
- c) interação com determinados saberes (específicos e gerais);
- d) as relações que o professor mantém na escola.

Já aquelas características que possibilitam identificar os professores de educação física em meio a um coletivo de professores e, ao mesmo tempo, permitem que se distingam entre si são as manifestações da cultura docente; ou características que se constituem, de acordo com Hargreaves (1994) na forma de tal cultura. É através delas que será possível desvelar as diferentes camadas que constituem a cultura docente dos professores de educação física e como é a sua relação com universos culturais mais amplos: o social, o econômico e o político. As manifestações da cultura docente dos professores de educação física são as seguintes:

- a) a prática docente;
- b) o pensamento do professor;
- c) o conhecimento docente;
- d) o discurso verbal e não verbal;

Tanto os elementos de culturização da cultura docente do professor de educação física, como suas manifestações não se dão no ar. Estão impregnados de experiências particulares e de elementos de um marco geral específico, onde esses professores se articulam e se produzem. Isto é, a perspectiva histórica, o contexto sociopolítico, e as finalidades socioeducativas onde se produz o desenvolvimento da cultura docente.

Considero, nesse estudo, particular o marco geral específico constituído por:

- a) as características sociopolíticas e culturais da comunidade onde trabalham os professores;

No caso dos professores de educação física, pode-se dizer que, seguramente, existem elementos comuns no seu trabalho que caracterizam o eixo de sua cultura docente e elementos específicos que o diferenciam de determinadas categorias de professores.

b) o contexto educacional da comunidade onde trabalham;

c) tipologia histórico-administrativa e sociocultural das escolas;

d) características históricas da educação física da comunidade onde trabalham os professores;

e) trajetória histórico-laboral dos professores.

Penso que o aprofundamento das informações apontadas a partir do estudo desses elementos pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dos professores — no meu caso os de educação física — em seu trabalho diário nas escolas em geral, e auxiliá-los a participar de processos de mudanças e inovações educativas, constituindo-se assim em sujeito delas.

Sem uma pretensão prescritiva nem homogeneizadora, no marco de uma idéia de compreensão integral de um fenômeno em particular, considero que a descrição e a análise dos elementos anteriormente apontados podem explicar como esses professores, como também outros coletivos docentes, constroem significados e sua cultura docente, que é única e ao mesmo tempo comum a muitos outros coletivos docentes. Penso que o aprofundamento das informações apontadas a partir do estudo desses elementos pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dos professores — no meu caso os de educação física — em seu trabalho diário nas escolas em geral, e auxiliá-los a participar de processos de mudanças e inovações educativas, constituindo-se assim em sujeito delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, Stephen J. *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- BURBULES, C. Nicholas y DENSMORE, Kathleen. Los límites de la profesionalización de la docencia. In: *Educación y sociedad*, n.11, p.67-83. Madrid: Fuhem, 1992a.
- BURBULES, C. Nicholas y DENSMORE, Kathleen. La persistencia del profesionlismo: Es duro abrirse camino. In: *Educación y sociedad*, n.11, p.97-104. Madrid: Fuhem, 1992b.
- DENSMORE, Kathleen. Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. In: POPKEWITZ, Thomas S. (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. (p.19-147) Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1990.
- ELIAS, Norbert. *Sociología Fundamental*. Barcelona: Gedisa, 1982.

ELLIOTT, John. Actuación profesional y formación del profesorado. In: *Cuadernos de Pedagogía* n.191, p.76-80. Barcelona: Fontalba, 1991.

GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. (7.ed.) Barcelona: Gedisa, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, Curriculum y diversidad cultural. In: *Educación y sociedad*, n.11, p.127-153. Madrid: Fuhem, 1992.

GIROUX, Henry y MCLAREN, Peter. La educación del profesorado como espacio contrapúblico. Apuntes para una redefinición. In: POPKEWITZ, Thomas S. (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. (p.244-271). Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1990.

GRAMSCI, Antonio. *Pequeña antología política*. Barcelona: Fontanella, 1974.

HARGREAVES, Andy. *Changing teachers. Changing times*. Teachers' work and cultures in the postmodern age. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994.

JULIANO, Maria Dolores. *Cultura Popular*. Cuadernos de Antropología, n.6, p.03-70. Barcelona: Anthropos, 1986.

ORTEGA, Felix. La indefinición de la profesión docente. In: *Cuadernos de Pedagogía*, n.184, p.67-70. Barcelona: Fontalba, 1991.

PEREYRA, Miguel A. El profesionalismo a debate. In: *Cuadernos de Pedagogía*, n.161, pp.12-16. Barcelona: Fontalba, 1988.

POPKEWITZ, Thomas S. Ideología y formación social en la educación del profesorado. In: POPKEWITZ, Thomas S. (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. (p.06-34) Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1990.

POPKEWITZ, Thomas S. *Sociología política de las reformas educativas: El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata, 1994.

SYKES, Gary. En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa. In: *Educación y sociedad*, n.11, p.85-96. Madrid: 1992.

UNITERMOS

Professores de Educação Física; cultura docente; profissionalização.

**Vicente Molina Neto é professor e orientador no Programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS.*