

A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre¹

Vicente Molina Neto*

Este trabalho é parte de uma investigação mais ampla que realizei no programa de doutorado "Inovação Curricular e Formação de Professores" do Departamento de Didática e Organização Educativa da Universidade de Barcelona, e suas decisões metodológicas se inspiram em um modelo de investigação que se solidifica nesse departamento, cuja base é o paradigma qualitativo².

A investigação examina a cultura docente do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre e seu desenho é predominantemente etnográfico. Busquei, sobretudo através de uma etnografia crítica³, conhecer como esse coletivo constrói sua cultura docente nesse âmbito de trabalho com características tão singulares como é a escola pública de Porto Alegre e também identificar os elementos mais significativos nesse processo.

Estou convencido que vivemos em uma sociedade globalizada e egoísta. Utilizando os termos de Hobsbawm (1995), a-histórica, individualista e céptica, dotada de um relativismo radical, dominada pela imagem e pela forma, ela representa em seu dualismo social a hegemonia no campo econômico do projeto capi-

talista central e organizado⁴. Entretanto, exemplos como as catástrofes africanas e a desigualdade social brasileira mostram que suas contradições permanecem desafiando nossa razão, nossa sensibilidade e nosso conhecimento. Justamente quando a humanidade tem os melhores meios tecnológicos de prolongar a vida é quando se implementam estratégias de exploração e morte.

Como se vê, alinho-me a uma forma de pensar que critica esse estado de coisas, que responsabiliza as políticas neoliberais por esses fatos e que propõe outra forma de ver o mundo, a sociedade, o ser humano e os processos de socialização pelos quais o homem biológico se transforma em homem cidadão. Nesse sentido, elegi uns autores e não outros para argumentação teórica. As ausências, portanto, são intencionais e também uma forma de evitar o discurso ambíguo que freqüentemente se apresenta no âmbito educativo.

Minha opção pela teoria crítica se materializa na forma dialética de pensar, na visão holística do problema de investigação e na crença de que o conhecimento se põe em marcha movidos pelos interesses que lhe impulsionam, desde o reconhecimento de algo como problema a ser investigado até a sua síntese superadora. Por outro lado, busquei na teoria da ação comunicativa os elementos para sustentar o caráter dialógico e contraditório da educação e de todo o aparelho pedagógico. Portanto, argumentar em favor de uma teoria crítica de ensino e de concepções pedagógicas críticas, como por exemplo a educação como prática de liberdade (Freire, 1979, 1983), a pedagogia crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 1986), a escola como espaço público de cultura e o professor como intelectual transformador (Giroux, 1990) e orgânico (Gramsci, 1974), além de lógico, significa ver a educação como possibilidade e a educação física e o desporto na escola como elementos integrantes desta possibilidade.

Dessa forma, transitam no decorrer do trabalho idéias de autores como Habermas (1982, 1985), Freire (1983), Apple (1989, 1994), Popkewitz (1989a, b, c; 1994) e outros como base de minha argumentação teórica. No entanto, meu compromisso com esta visão político-pedagógica não me impede de reconhecer o saber, nem as contribuições de autores estruturalistas como Foucault (1991, 1992)

e hermenêuticas como Geertz (1996) e Hargreaves (1994). Creio que esses saberes podem complementar um ao outro quando se trata de construir um conhecimento interessado na emancipação e no porvir do ser humano inconcluso que somos. Dessa forma, a interpretação pode oferecer evidências empíricas ao discurso crítico e ambos podem ampliar os limites para uma visão comprometida de escola, do trabalho docente, da educação física, e lentes para apreciar o fenômeno esportivo contemporâneo. Este um fenômeno plural com desdobramentos, político-sociológicos, histórico-antropológicos e epistemológico-educativos que desafia diferentes comunidades de investigadores.

Nesse sentido, a produção de conhecimento no âmbito do esporte e da educação física, ao mesmo tempo que se caracteriza pela sua riqueza e multidisciplinariedade, também padece no âmbito da própria comunidade de especialistas de uma crise de identidade em relação à instituição escolar, notadamente pela sua reação aos enfoques teórico-metodológicos emergentes e pelo dilema de seguir os objetivos da pedagogia ou os objetivos de sua especificidade. No âmbito geral da produção de conhecimento, eles sofrem do mal-estar das ciências, isto é, falta de unidade interna, fragmentação progressiva do conhecimento, relativismo e falta de justificativa social (Sobral, 1995). Essa crise de identidade da Educação Física na escola tem efeitos no fazer docente do professorado de Educação Física.

A minha visão de Educação Física na escola passa por entendê-la como uma disciplina cujo conteúdo provém de manifestações culturais no âmbito das técnicas corporais historicamente construídas que se confundem com a aventura humana sobre a terra (a dança, o jogo, a ginástica e o esporte). Estas estudadas desde diferentes campos da ciência, na escola didaticamente adaptadas, assumem o caráter político-pedagógico e são ensinadas sob a orientação de objetivos vinculados à educação, à saúde, ao lazer e ao treinamento físico-esportivo, se constituindo em unidades didáticas (muitas vezes fragmentadas) no âmbito da cultura física e/ou cultura esportiva.

menos, considerados como um dos mais potentes instrumentos de educação social do nosso século, o esporte e a educação física não encontram o mesmo prestígio que costumam ter em outros âmbitos sociais. A escola pública também enfrenta situação semelhante. Definida como um espaço contraditório, considerando suas finalidades, sua história e seu estágio atual não consegue atender às expectativas de amplas parcelas da sociedade. Ambos enfrentam certo ceticismo tanto de intelectuais como de significativas parcelas da comunidade em geral, principalmente no que tange à sua contribuição social transformadora, e isto tem repercussão na atuação do professorado de educação física que trabalha nesse âmbito. Estes, por sua vez, freqüentemente considerados seres incompletos que necessitam ser completados, atualizados ou reciclados para que se tornem profissionais competentes e capazes de oferecer um serviço de qualidade à população. Raramente os vemos como um sujeito que detém um saber e produz conhecimento em sua ação cotidiana e na disputa, como outros coletivos do centro escolar, por espaços de autonomia relativa.

Guiado por essas idéias é que tomou forma o problema da minha investigação e vai-se configurando a linha de trabalho que pretendo dar seguimento em meu trabalho diário na ESEF⁵ e de que a seguir apresento alguns aspectos significativos. Minha pergunta chave é:

Como o professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre constrói sua cultura docente e que elementos são mais significativos nesse processo?

Para analisar a cultura docente fiz um ensaio teórico sobre esse conceito. Destaco em primeiro lugar a questão terminológica. Com freqüência é considerado como sinônimo de termos como identidade profissional ou cultura profissional⁶. Não são sinônimos, nem conceitos antagônicos, creio que se complementam. A diferença está, sobretudo, no ponto de vista com que se examina o fazer docente, porque a questão profissional se constrói a partir da transformação e fragmentação do trabalho, na perspectiva capitalista e na luta de diferentes coletivos de trabalhadores por ver sua profissionalidade socialmente reconhecida.

O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

Em alguns contextos mais e em outros

Na minha perspectiva, cultura docente

concebe o professorado de Educação Física em seu caráter mais amplo, sintetiza e engloba o âmbito do trabalho e do não trabalho, entre o sujeito que ensina e o sujeito que ri, que joga e que vive. Além disso, incorporo as críticas de Popkewitz (1990a), Densmore (1990), Ginsburg (1990) e outros que consideram a questão da profissionalidade docente uma das tantas estratégias para tirar do professorado o controle sobre seu próprio trabalho, sem contar que freqüentemente se trata de uma forma de encobrir os verdadeiros problemas da educação.

De todas as formas, considerei para começar a análise o conceito de Hargreaves (1994), que considera a cultura docente como uma construção histórica e coletiva que implica valores, crenças, hábitos e formas de fazer que cada coletivo de professores e professoras desenvolvem para enfrentar as demandas e pressões similares durante muitos anos. As culturas docentes dão aos seus novos membros as soluções que o coletivo gerou ao longo dos anos de trabalho. Formam o marco da aprendizagem ocupacional. Segundo este autor, para entender o trabalho docente é necessário compreender sua cultura docente. Além disso distingue conteúdo e como componentes principais das culturas docentes. Eu os denomino elementos de culturização e de manifestações da cultura docente, e também chamo atenção como o autor, para a influência do contexto na configuração da cultura docente de diferentes coletivos de professores.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Quanto à questão metodológica, fiz um trabalho de campo que começou com uma negociação com as direções das escolas e com o professorado de Educação Física desses centros escolares que, de acordo com critérios explicitados nas decisões metodológicas, são representativos tanto do universo das escolas públicas de Porto Alegre como do coletivo docente que nelas trabalham.

Meus argumentos estão amparados em informações que coletei através de entrevistas, observação, análise de documentos e em um diário de campo onde registrei minhas impressões pessoais durante a coleta da informação, como também no processo de negociação.

Resumidamente, destaco que o processo metodológico foi para mim uma construção singular e se constituiu, além do relatório final da investigação, de quatro etapas básicas. A aproximação problemática, onde revisei a bibliografia de suporte, as diferentes etapas, definição do problema e enfoque metodológico, quando então fiz a opção pela etnografia educativa e crítica, o trabalho de campo e a análise da informação. É importante dizer que o desenvolvimento dessas etapas não foi uma seqüência linear. Ao contrário, em vários momentos do processo, elas se fundiram em um caminho de ida e volta.

A informação obtida foi processada em três níveis de análise. O primeiro, o das unidades de significado relevantes, foi feito revisando as entrevistas e destacando no texto os termos expressivos que representavam as diferentes idéias expressadas pelos participantes. O segundo nível de análise foi feito agrupando as unidades de significado por proximidade temática. Nessa fase, selecionei e revisei os documentos utilizados. Com o olhar posto no referencial teórico e na informação obtida, articulei as categorias de análise em cinco grandes blocos que me indicaram onde o professorado de Educação Física das escolas públicas embasa e desenvolve sua cultura docente.

O critério de eleição das escolas foi a representatividade tipológica, histórica e cultural na vida da cidade. O grupo de participantes da investigação se constituiu de docentes com diferentes graus de experiência. Destaco a influência do trabalho de campo nas nossas decisões metodológicas. Antes de ir ao campo projetei e idealizei o grupo de entrevistados e listei uma série de critérios para categorizar e identificar os participantes. Entretanto, ao chegar ao campo, tive que mudá-los porque se revelaram insuficientes para realçar as características específicas do coletivo. Agrupei os participantes em trabalhadores muito experimentados, experimentados e com pouca experiência (estes em número bastante reduzido).

CULTURA DOCENTE: OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E SUA ARTICULAÇÃO

A experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças são, portanto, onde o professorado de Educação Física das

escolas públicas de Porto Alegre configura e articula sua cultura docente e o contexto onde ela se desenvolve é uma cidade que descrevi como um centro geopolítico onde o professorado e o governo municipal reagem ao quadro precário em que se constituem a educação e a realidade nacional. Para isso, apresentei alguns indicadores econômicos e sociais. Destaquei a luta do professorado em favor da escola pública e o fato de 75% dos mesmos serem sindicalizados.

A experiência

Por experiência, considerei o caminho e a história que cada indivíduo e o coletivo como um todo escrevem até chegar ao centro escolar onde estão atualmente. Considero como um acumulado histórico pessoal que depois da auto-reflexão (crítica ou não) o ator a incorpora como pauta de suas ações posteriores. Nesse sentido, ela é fundamental porque resulta da ação instrumental do coletivo sobre o mundo vivido. É por onde o coletivo constrói seus argumentos e juízos de valor para colocá-los em competição com outros por pretensões de validade, no meio a cultura pedagógica.

A experiência do professorado de Educação Física nas escolas públicas se desenvolve sob a influência da cultura escolar, já que ela está fortemente marcada pelas práticas esportivas que o professor teve durante seu ensino de 1º e 2º graus. A este fato acrescento o peso da classe social de origem do professor. O coletivo geralmente começa trabalhando em empregos temporários até que consegue um lugar no centro de ensino público. Nessa fase, é impulsionado o desenvolvimento de sua imagem do trabalho. Em escolas públicas de difícil acesso, o professorado aprende a dar aulas, desenvolve sensibilidade social, como também sua criatividade, além disso reelabora o conhecimento aprendido na ESEF. Inicialmente se destaca pelo voluntarismo que com o tempo vai substituindo pela reflexão e a compreensão de suas possibilidades concretas de intervenção. Busca também uma escola melhor localizada para acomodar sua carreira docente.

Sua experiência docente desde sua chegada à escola pública se caracteriza por um processo de socialização intenso (conflitivo ou adaptativo) que se desenvolve sob a pressão

de seus companheiros mais antigos. Ao mesmo tempo que incorpora o saber destes, oferece-lhes elementos de comparação entre o saber que circula no centro e o mundo acadêmico. Mas a experiência não é igual para todos, para muitos é um traumatismo que solucionam através de estratégias de sobrevivência laboral ou da evasão do ensino.

De todas as formas, é certo que muito do que faz o professorado de Educação Física na escola pública, aprendeu fora dos Institutos de Formação, antes, durante, e depois. A experiência que se constrói junto com a prática do dia-a-dia é um elemento fundamental da cultura docente do professorado de educação física.

A prática

Agora cabem as seguintes perguntas: Essa prática que é fundamental na experiência docente é um conhecimento? Que valor tem comparado com o ensinado na universidade? Que significa essa prática para o professorado do qual estamos falando?

O trabalho resume sobretudo a prática do professorado de Educação Física, pois é a sua maneira de fazer e desempenhar seu papel sócio-educativo. Não se resume somente às classes, pelo contrário se constitui de seu protagonismo na trama educativa. Sua prática é seu trabalho e vice-versa, portanto condicionada por variáveis econômicas e sociais.

Argumento que a prática do professorado de Educação Física e a maneira como o sistema educativo vê essa prática têm origem na divisão e especialização do trabalho. Fato que entre outras coisas favorece o estabelecimento de diferentes categorias de professores e disciplinas em um mesmo centro escolar. Bali (1989) identificou essa diferença entre disciplinas de conhecimento examinável e não examinável. No contexto onde estudei recentemente, a Educação Física é considerada uma "Maria" do *curriculum* escolar, isto é, uma disciplina de fácil aprovação e pouca importância no *curriculum*.

O trabalho do professorado de Educação Física das escolas públicas se caracteriza por um volume excessivo, baixos salários e condições materiais quase que totalmente ad-

versas. Esse grupo se distingue, na prática, dos demais coletivos docentes, por trabalhar com o corpo, utilizar a linguagem oral e ter uma forma particular de participação política na escola. Gozam de ampla liberdade relativa e se pode dizer que dentro das condições materiais objetivas que dispõem na escola fazem o que podem. Entretanto, dado ao caráter geral das normas curriculares e à desconsideração do sistema educativo sobre seu trabalho, fazem o que querem. Nesse sentido, a sala dos professores de Educação Física e o senso de humor, além de um simbolismo, cumprem as funções de garantir essa autonomia, de socializar os jovens professores, como também frequentemente de defender os interesses corporativos do grupo.

Identifiquei quatro tipos de prática que o professorado de Educação Física manifesta nas relações que mantém no centro escolar e que revelam os diferentes papéis que assume na escola: prática de conteúdo, prática criativa, prática disciplinadora, prática reflexivo emancipadora⁷. Cada uma dessas desenvolve um tipo de conhecimento de que o professor faz uso em seu trabalho, de acordo com suas necessidades e os objetivos que persegue. Vale dizer que as três primeiras são práticas adaptativas ao sistema educativo e a última é incômoda e conflitiva.

O conhecimento

Visando estabelecer uma relação de confiança e respeito recíproco com o aluno, como também disputar um lugar cômodo e de destaque nas relações políticas e interpessoais que mantém na escola, o professor lança mão de um conhecimento classificado em três categorias principais. O conhecimento da prática (o como fazer); o conhecimento específico do conteúdo de ensino (conhecimento do que ensinar), e o conhecimento geral (o porquê fazer). Através dos dois primeiros, entra no mundo do aluno, e pelo terceiro entra e redefine a cultura pedagógica.

Pode-se dizer que o saber do professorado de Educação Física das escolas é um saber prático, já que, pela sua ação ordinária no cotidiano escolar, sintetiza os diferentes tipos de conhecimento que a princípio recebe fragmentado e desprovido de unidade interna, uma das principais características, tanto da forma-

ção, como do conhecimento produzido nessa área.

A formação

A formação a que se submeteram os participantes deste estudo apresenta muitas contradições polêmicas e pontos obscuros.

Formação inicial

A formação inicial realizada, considerando o *currículo* atual, situa-se entre 2.880 e 2.940 horas-aula ou entre 192 e 196 créditos. Observa-se, considerando os diferentes desenhos curriculares historicamente configurados, que essa formação segue a linha dual do sistema escolar, isto é, promove os alunos que já têm facilidades para ela e não ajuda aqueles que tem dificuldades para concluí-la. Prepara o professorado de forma inadequada para escola pública - um exemplo é a redução relativa do número de horas de prática de ensino nas escolas públicas - e estabelece uma condição de dependência de sua prática ao mundo acadêmico. *O currículo* composto por conhecimentos provenientes da Biologia, da Psicologia, da Pedagogia e das técnicas corporais do âmbito da cultura físico-desportiva incentiva o licenciado a uma forma linear de pensar⁸, preparando-o para outros ambientes de trabalho que não a escola. Em concreto, a formação inicial põe em marcha uma perspectiva tecnicista, mesmo que o currículo tenha pretensão de formar um docente generalista com conhecimento de humanidades.

Formação permanente

Um olhar crítico nos projetos de formação permanente nos faz pensar na necessidade urgente de uma política pública articulada e discutida com as agências de formação no sentido de evitar tanto os projetos massivos, como os aventureiros e inconseqüentes de instituições públicas e privadas, pois atualmente esse âmbito é uma terra-de-ninguém, em que cada um faz o que tem vontade e os professores de Educação Física são visto como consumidores de conhecimentos.

Ainda que circulem minoritariamente projetos de vanguarda direcionados à emancipação do coletivo, o modelo de formação permanente utilizado é o da transmissão de conhe-

cimentos, fato que este coletivo muitas vezes reproduz para o âmbito de suas relações com as demais parcelas da comunidade escolar.

Estou convencido de que nessa área, além de uma política pública articulada, urge estratégias de formação que capacitem o professorado na prática de investigar a própria prática e que vislumbrem o centro escolar como lugar de formação. Estratégias já utilizadas, com êxito, em outros contextos.

De todas as formas, quero sublinhar que a disponibilidade para a formação é um traço que marca a cultura docente do coletivo.

As crenças

Como estou trabalhando em uma perspectiva que considera dialecticamente o pensamento como resultado da atividade material do sujeito que se comunica e interage com o mundo vivido, é evidente dizer que o que pensam os professores é resultado do que fazem nos centros. Nesse sentido, o pensamento do professorado se organiza em um sistema de crenças que dá sentido e organiza seu trabalho docente. A bibliografia especializada define como teorias implícitas, conceitos prototípicos e ainda metáforas, entre outros mais. Penso que as crenças são por um lado a representação do conhecimento acumulado de que dispõe o professorado e por outro lado um processo ideológico carregado de estratégias de sobrevivência, pois suas crenças são imagens que eles constroem de si mesmo, de seu trabalho, dos modelos de intervenção e dos sonhos que perseguem. Em síntese, como o professorado representa o mundo.

Essas crenças permitem aos atores enfrentar uma relação interativa com a cultura escolar e com as condições adversas de modo satisfatório e com respostas originais.

O professorado de Educação Física das escolas públicas desenvolve suas estratégias de sobrevivência desde quatro crenças básicas. A crença do pouco valor docente (o sucateamento da escola pública), a crença do professor diferente (o companheiro), a crença das finalidades educativas diferentes (crença da convivência) e a crença em um modelo de professor necessário para a escola pública (a crença do prático-reflexivo).

Considero que essas crenças são decisivas na configuração da cultura docente do professorado de Educação Física porque dialecticamente têm repercussões na sua ação na escola. Pautam sua prática, sua experiência e o conhecimento que acumulam em seu trabalho diário. Configuram uma estratégia de sobrevivência que permite que se movam criticamente na cultura pedagógica-escolar, redefini-la a seu favor sem comprometer-se demasiadamente com ela e, sobretudo, garante a ineficácia dos meios de controle sobre seu trabalho e amplia a autonomia relativa de que dispõem nas escolas. Sendo que a autonomia relativa é um dos traços mais característicos da cultura docente dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minhas conclusões neste trabalho são transitórias porque creio que o conhecimento definitivo e acabado, a verdade absoluta, é uma quimera que serve mais às pretensões homogeneizadoras que ao saber pelo qual o ser humano toma seu lugar no mundo e se emancipa.

Além dos limites de um trabalho acadêmico, este estudo teve outros como a pretensão generalizadoras das descobertas, a subjetividade de minha interpretação, a cumplicidade com os atores e o compromisso pessoal com uma posição político-pedagógica. No entanto, esses limites não me impediram de um intenso processo de aprendizagem. Nesse sentido, aprendi muito mais a articular dúvidas e perguntas interessantes do que a construir certezas. Neste trabalho, procurei resumir alguns aspectos significativos de todo o processo de investigação.

De todas as formas, considero que a cultura docente é um processo construtivo onde os professores de Educação Física, mediados pelo contexto, enlaçam e relacionam a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças. Não é homogênea, nem isenta de paradoxos, apresenta contradições devido principalmente à trajetória docente que cada ator percorreu.

Ainda que Hargreaves (1994) considere que as culturas docentes se caracterizem por duas dimensões - conteúdo e forma -, no caso dos professores de Educação Física elas não

são totalmente observáveis. Os elementos que apontei como constitutivos da cultura docente desse coletivo foram, por sua vez, conteúdo e forma. Ainda assim se poderia dizer que a experiência, o conhecimento e a formação foram elementos que dão conteúdo a sua cultura docente, e a prática e suas crenças como elementos expressivos da mesma. Entretanto, é a articulação de todos os elementos ao mesmo tempo o que permite ao coletivo socializar seus membros nas pautas de ação historicamente construídas e estabelecer relações com outros âmbitos e outras formas de cultura. A cultura docente do professorado de Educação Física interfere na configuração da cultura escolar, da cultura da escola pública e na microcultura de cada escola. Com a primeira mantém uma relação de subordinação e com as outras duas uma relação dialética.

Creio que tratar velhas e constantes questões do professorado como formação, prática, conhecimento, etc, utilizando o conceito de cultura docente e os marcos teóricos que elegi, foi talvez o traço mais original do meu estudo. É, sobretudo, um modo de olhar o trabalho docente e mostra como esses atores constroem seus argumentos para sua ação comunicativa no interior do aparelho pedagógico. Além disso, abre perspectivas interessantes para seguir trabalhando, seja pesquisando e aprofundando cada um desses elementos constitutivos da cultura docente do professorado de Educação Física e desenvolvendo projetos de participação conjunta entre as escolas públicas e a universidade, seja no âmbito da formação, capacitando os alunos de Educação Física para a atividade investigadora e concebendo a escola pública como lugar privilegiado para a formação de professores de Educação Física.

Acredito também que o caminho metodológico que utilizei no meu estudo, a etnografia educativa, pode ser de grande proveito para esse coletivo docente, pois ainda que falem as condições materiais frequentemente apontadas em suas declarações e a tecnologia necessária, poderemos ter sempre à disposição um lápis e uma folha de papel, para sistematizar suas visões sobre a indagação: O que está acontecendo nesta escola, com estes alunos e estes professores? Se trata, pois, de dotar o professorado dos meios para a investigação crítica sobre seu próprio trabalho, para a reflexão e para a crítica, e, sobretudo, para tor-

nar público seu conhecimento. Estou convencido de que, nesse âmbito onde se desenvolveu o trabalho, não existem soluções transferríveis de um contexto ao outro a fim de superar as contradições. É o processo que a possibilita. O estudo da cultura docente do professorado de educação física nos dá conta como esses atores se forjam na experiência, na prática e no trabalho. Nesse sentido, a esperança não vem de longe, não dependem de outros, senão dos próprios sujeitos que se comunicam, parte deles participou da investigação que realizei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W.; KING, N. R. Qué enseñan las escuelas? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y supráctica*. 3.ed. Madrid: Akal, 1989.
- APPLE, Michael. *Educación y poder*. 2.ed. Barcelona: Paidós/MEC, 1994.
- BALL, Stephen J. *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. [Edición original en inglés, The Micro-politics of the school. towards a theory of a school organization. Londres: Mathueu, 1987. Barcelona: Paidós, 1989.
- DENSMORE, Kathleen. Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. In: POPKEWITZ, Thomas S. (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. p. 119-147. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1990.
- ERIKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. (Ed.). *La investigación en la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós-MEC, 1989. p.195-301.
- FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas*. [Publicación original en Francés, 1966. Les mots et les choses, un archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard.] 21. ed. Madrid: Siglo Veintiuno, 1991.
- . *Vigilar y castigar*. [Publicación original en Francés, 1975. Surveiller et punir. Paris: Gallimard] 8.ed. Madrid: Siglo Veintiuno, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Educación e Mudança*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- . *Pedagogia del Oprimido*. Trad. Jorge Mellado. 21.ed. Madrid: Siglo XXI, 1979.

- GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. 7.ed. Barcelona: Gedisa, 1996.
- GINSBURG, Mark. Reproducción, Contradicción Y Conceptos de Profesionalismo. In: POPKEWITZ, Thomas S. (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría Práctica*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1990.
- GIROUX, Henri A. *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica de aprendizaje*. [Edición original en inglés, Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning, Massachusetts, Bergin and Garvey, 1988.] Barcelona: Paidós, 1990.
- GRAMSCI, Antônio. *Pequena antología política*. Barcelona: Fontanella, 1974.
- HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e interés*. [Edición original en alemán, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1968.] Madrid: Taunus, 1982.
- . *Conciencia Moral y acción comunicativa*. [Edición original en alemán, Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln, Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1983.] Barcelona: Península, 1985.
- HARGREAVES, Andy. *Changing teachers, Changing times. Teachers' work and cultures in the postmodern age*. Toronto; The Ontario Institute for Studies in Education, 1994.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. *Etnografía: Métodos de Investigación*, Barcelona: Paidós, 1994.
- HOBSBAWM, E. J. *Historia del Siglo XX, 1914-1991*. [Edición original en inglés, Age of extremes the short Twentieth century 1914-1991, London] Barcelona: Crítica, 1995.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- MOLINA Neto, CORDERO ARROYO, G., MOLINA, L. C. Possibilidades de investigação em educação física desde a etnografia crítica. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.16, n.2, p.94-99. Florianópolis: CBCE, 1995.
- POPKEWITZ, Thomas. Conocimiento e interés en los estudios curriculares. In: POPKEWITZ, Thomas (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1990a. p.304-321.
- . Ideología y formación social en la educación del profesorado. In: POPKEWITZ, Thomas (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1990b.
- . S. Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía* n. 184, p. 105-110, 1990c.
- . *Sociología política de las reformas educativas: El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. [Edición original en inglés, A Political Sociology of Education Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research, 1991.] Madrid: Morata, 1994.
- SOBRAL, Francisco. Cientificismo e credulidade ou patologia do saber em ciências de desporto. *Movimento*. N.3, p.7-16. Porto Alegre - RS: ESEF/UFRGS.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a trabalhar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Arkal, 1983.

NOTAS

¹O presente texto foi originalmente preparado para a aula inaugural do Curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano de 1997, razão pela qual trata de dar uma visão transversal da temática estudada e o processo metodológico utilizado.

²Não existe unanimidade quanto ao conceito de investigação qualitativa. Tanto autores de diferentes tendências intelectuais como suas fontes disciplinares a utilizam, conferindo-lhe determinadas especificidades metodológicas, de acordo como o problema de investigação e as tradições predominantes nas respectivas disciplinas. De todas as maneiras o termo qualitativo é empregado para sustentar um amplo leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá a sua experiência cotidiana.

³Ao longo deste trabalho, utilizo as expressões etnografia crítica e etnografia educativa. Por etnografia educativa se entende um desenho de investigação que se nutre de fontes teóricas provenientes da investigação antropológica, sociológica e psicológica. É um tipo de investigação que tem uma primeira fase de descrição densa e uma segunda fase interpretativa, onde o investigador confronta seus conceitos *éticos* com os conceitos *êmicos* dos participantes. Revela-se de grande eficácia no estudo de universos culturais particulares, uma vez que através de entrevistas, observações e análise de documentos, orientados pelo princípio

da reflexividade, expõe o processo educativo tais com ocorrem dentro de marcos sócio-culturais mais amplos.

Por etnografia crítica se entende o procedimento metodológico no qual o investigador a medida que avança no conhecimento de uma cultura comparada por um grupo, vai desvelando as situações de injustiça e opressão a que estão submetidos e se estabelecem entre seu membros. Trata de complementar a interpretação com o exercício da crítica, em outras palavras colocar em uma mesma direção o estudo fenomenológico como o pensamento dialético, ou manter vivo no estudo a tensão entre o *ser* e o *dever ser*.

Sobre esses temas, ver Willis (1983), Erikson (1989), Quantz (1992), Hammersley e Atkinson (1994), Molina et al (1995).

⁴De fato, Hobsbawm não é o primeiro nem o único pensador que manifesta a idéia da sociedade egoísta e individualista. Ela é um dos pontos de sustentação da filosofia política dos empiristas ingleses. Particularmente Thomas Hobbes (1588-1679) a utiliza como argumento para justificar a autoridade absoluta do Estado sobre o juízo e o direito natural do indivíduo. Ainda que esses dois pensadores apresentem em comum o entusiasmo historicista, Hobbes acreditava, como seus contemporâneos, na razão e no temor à morte violenta como formas de alcançar um acordo entre homens ávidos de poder, riqueza, ciência e fama, enquanto Hobsbawm aposta no conhecimento da história como meio de alcançar formas solidárias de convivência humana.

⁵Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁶Na bibliografia especializada, é possível encontrar uma série de definições do drama docente na

escola, como por exemplo: estilo docente, tradição docente, capacidade profissional, prática profissional, etc. Todavia, na análise, revelam-se limitadas para expressar com exatidão sua dimensão. Assim que cultura docente não só reúne estes conceitos parciais com dá uma dimensão maior que a simples soma dessas denominações parciais.

⁷Claro que uma prática não exclui uma outra. Destaco que essas práticas estão presentes no trabalho cotidiano do professor na escola, e que um perfil docente não se caracteriza por um único tipo de prática. O mesmo professor apresenta, em diferentes momentos do seu trabalho, mais de um tipo de prática. O que acontece é que uma determinada prática está mais presente em um professor do que em outro. Além disso, o professor com o acúmulo de experiências vai mudando suas pautas de intervenção na escola.

⁸Observa-se esse incentivo nos planos de unidade das disciplinas cujo conteúdo são as técnicas corporais, por exemplo Futebol - Fundamentos, Basquetebol - Fundamentos e outras, isto é. primeiro se ensina "cartesianamente" os fundamentos de um esporte e depois formas combinadas da mesma, ou do simples para o complexo, do fácil para o difícil, do específico para o geral. Percebe-se também, na distribuição das disciplinas na grade curricular e principalmente na relação de pré-requisitos, que uma disciplina tem com outras do mesmo ramo.

UNITERMOS

Inovação curricular; formação de professores.

**Vicente Molina Neto é professor da ESEF/ UFRGS.*