

EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA ESCOLAR: ENTRE PRÁTICAS INOVADORAS E O ABANDONO DO TRABALHO DOCENTE – o caso da cidade de Itajaí – SC

PICH, Santiago¹
ALVES, Imaí²

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa comparada referenciada no conceito de cultura escolar. O objetivo é compreender os motivos que levam professores de Educação Física da rede pública de educação de Itajaí – SC a desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras ou a cair na situação de abandono do trabalho docente. Metodologicamente trata-se de um estudo de casos múltiplos, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Concluímos que alguns fatores parecem ser decisivos para o objeto investigado: a formação profissional e a identidade da educação física e os fatores internos e externos que configuram a cultura escolar.

Palavras-chave: cultura escolar; educação física escolar; prática pedagógica.

Resumen

El presente artículo presenta los resultados parciales de una investigación comparada referenciada en el concepto de cultura escolar. El objetivo es comprender los motivos que llevan a profesores de educación física de la red pública de educación de la ciudad de Itajaí – SC a desarrollar prácticas innovadoras o a caer en la situación de abandono del trabajo docente. Metodológicamente se trata de un estudio de casos múltiples y tuvo como instrumento de recolecta de datos la entrevista semiestructurada. Concluimos que algunos factores parecen ser decisivos para el objeto investigado: la formación profesional y la identidad de la educación física y los factores internos y externos que constituyen la cultura escolar.

Palabras-llave: cultura escolar; educación física escolar; práctica pedagógica.

Abstract

This paper presents partial results of a comparative research based on the school culture concept. Its goal is to comprehend motives which lead physical education teachers who teach at public schools in Itajaí – SC to innovate their pedagogical practices or to abandon it. The followed method is the multiple cases research and we used as instrument for data collection the semi-structured interview. We conclude that some factors shall be considered to comprehend the research object, which are: professional education and the physical education identity and the intern and extern factors of the school culture.

Key-words: school culture; physical education; pedagogical practice.

¹ UNIVALI - Itajaí

² UNIVALI - Itajaí

Introdução

Durante a formação docente, o trabalho profissional e o desenvolvimento de pesquisa na área da Educação Física escolar nos deparamos com uma diversidade de práticas pedagógicas. Não é raro acompanharmos situações nas quais a função do professor de Educação Física se restringe a distribuir e organizar o material didático, deixando os alunos “livres” durante o período da aula; um professor que é conhecido como “malandro” ou “vida boa” pelos colegas de trabalho. Enquanto isso, é possível que encontremos professores de Educação Física “cheios de gás”, com vontade de trabalhar, que se interessam pelos alunos, que têm o que ensinar, que “querem fazer acontecer”.

As percepções acerca do profissional de Educação Física, aqui intencionalmente carregadas de estereotípias, infelizmente não são raras e provavelmente já foram (ou ainda são) nossas. Notadamente ou não, os pré-conceitos e o olhar simplista e reducionista sobre as práticas pedagógicas de diferentes professores se firmam enquanto verdades dentro dos contextos escolares e também para além deles.

Cientes disso ressaltamos a importância de nos perguntarmos sobre os motivos pelos quais alguns professores perdem a motivação para dar aula, seguindo uma trajetória de gradual abandono do seu trabalho docente, sem deixarem efetivamente o cargo que assumiram enquanto outros continuam motivados em sua atividade laboral e mantêm objetivos pedagógicos como norteadores de suas práticas. Assim, firmamos enquanto escopo de nosso trabalho a tentativa de compreender em que medida a cultura escolar influencia a atuação e a trajetória profissional do professor de Educação Física, tanto em casos de práticas com inovações pedagógicas como em casos de abandono docente.

O conceito de cultura escolar

Os autores que se ocupam com a categoria de cultura escolar de forma mais consistente são André Chervel (1991), Dominique Julia (2001), Jean-Claude Forquin (1993), Antonio Viñao Frago (1995, 2002, 2004) e Antonio Pérez Gómez (2001). Na análise dos trabalhos desses pesquisadores, podemos notar que eles atribuem diferentes graus de autonomia à escola na produção de sua vida. Nesse sentido, Chervel, Julia e Forquin são os autores que conferem um maior grau de autonomia à escola, enquanto que Viñao Frago e Pérez Gómez atribuem primazia à tendência reprodutivista da cultura escolar. Neste trabalho Viñao Frago será a principal referência.

Antonio Viñao Frago é o autor no campo da pesquisa educacional que tem se ocupado em realizar uma elaboração teórica mais complexa do conceito de cultura escolar. Frago se posiciona a favor da singularidade de cada instituição escolar na constituição de uma cultura escolar própria, preferindo o termo culturas escolares, no plural para melhor caracterizar essa situação. Ele considera a cultura escolar como o “conjunto de aspectos institucionalizados” da escola, e a define da seguinte maneira: “Y sí, es cierto, **la cultura escolar es toda la vida escolar**: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer” (FRAGO, 1995, p. 69 – o negrito é nosso). Situar a cultura escolar enquanto a “vida da escola” supõe entender que há uma produção cultural que é específica da instituição escolar (de cada escola) e que ela tem uma dinâmica própria para perpetuar e se modificar no tempo e no espaço.

Um aspecto central na elaboração teórica deste autor é a sua posição sobre a tensão entre inovação e/ou criação e reprodução no campo escolar. Nesse sentido, Frago

é mais próximo da idéia de reprodução da cultura escolar consolidada na escola, sem, porém, desconhecer as possibilidades de mudança.

No ano de 2002 o autor reelabora o conceito e o apresenta de forma mais ampla. Neste momento, Frago deixa dúvidas sobre o entendimento de que a cultura escolar tende à reprodução, conceituando-a da seguinte maneira:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas [...] sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. [...] Sus rasgos característicos serían la continuidad y la persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares (FRAGO, 2002, p. 59)

Vemos neste caso que o autor se posiciona claramente a favor de uma compreensão de cultura escolar na qual prima a estabilidade, a regularidade, a reprodução, porém não a reprodução do sistema macro-social, mas reprodução, a persistência da maneira específica em que a escola produz a sua dinâmica de funcionamento. Vemos aqui um descolamento da escola com relação ao mundo que a circunda, no sentido de primar nela uma maneira de se fazer a vida escolar que tende a permanecer e a resistir a mudanças. Por tal motivo, as regras que regem a cultura escolar (a maior parte delas tácitas) não são, normalmente, questionadas, discutidas, problematizadas. Nesse sentido, a transmissão das regras de geração em geração permitem aos atores do cotidiano escolar: integrar-se e interagir nas instituições, enfrentar as situações cotidianas relacionadas ao ensino e sobreviver às reformas, reformulando-as, reinterpretando-as.

Com relação a mudanças o autor é muito cauteloso sobre os possíveis impactos das mesmas nas culturas escolares. Na leitura de Frago as reformas educacionais fracassam por não levar em consideração a cultura escolar.

Las culturas escolares cambian, solo que de forma gradual y lenta, en general a largo plazo aunque en fases de intensidad o ritmos diferentes. Además, la innovación y el cambio sólo pueden originarse y producirse en el seno de las mismas, y tomando conciencia al mismo tiempo, quienes las promueven, de cuáles son los rasgos y elementos que caracterizan dichas culturas, y de cómo estos rasgos y elementos pueden originar resistencias y obstáculos o, por el contrario, apoyos y soportes en los que asentar los procesos de cambio. (FRAGO, 2004a, p. 71)

O alerta acima nos serve como uma valiosa chave de leitura para orientar os trabalhos de pesquisa sobre as mudanças educacionais no Brasil e na América Latina implementadas na década de 90 e que tiveram conseqüências altamente problemáticas para a Educação e particularmente para a Educação Física. Voltaremos a este ponto na análise dos dados.

Metodologia

O trabalho aqui apresentado se enquadra em um projeto mais amplo de pesquisa comparada, do qual fazem parte três universidades brasileiras e duas instituições de ensino superior em Educação Física argentinas.

Na definição de Yin (2005) é um estudo de casos múltiplos. Neste tipo de investigação a etapa inicial consiste no desenvolvimento da teoria e, em seguida, a elaboração dos critérios de seleção dos casos. Cada estudo de caso consiste em um estudo “completo”, no qual se procuram evidências convergentes com respeito aos fatos e conclusões para o caso. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores, dois homens e duas mulheres, sendo que as trajetórias profissionais de dois deles caracterizam a inovação pedagógica e dos outros dois caracterizam o abandono do trabalho docente. Não serão divulgados os nomes dos sujeitos, sendo estes substituídos por nomes fictícios. Em termos instrumentais utilizamos a entrevista semi-estruturada com um roteiro de questões orientadoras (TRIVIÑOS, 1987).

Para a análise e interpretação das entrevistas, os professores que respondem ao quadro de abandono docente (AD) serão chamados pelos nomes fictícios de Cláudia e Rodrigo, e os que foram identificados como professores que se situam no quadro de inovação pedagógica (IP) serão chamados de Márcia e Carlos.

A identidade da Educação Física escolar e a identidade profissional

Os dois professores que foram enquadrados na categoria de inovação pedagógica eram pessoas mais novas e com formação relativamente recente. O professor Carlos tinha 26 anos e se formou no ano de 2003. A professora Márcia tinha 27 anos de idade e se formou no ano de 2000. O professor era contratado na rede municipal de ensino por Admissão de Caráter Temporário (ACT) e a professora era efetiva na rede estadual. Podemos afirmar que ambos realizaram seu percurso de formação inicial em cursos com propostas curriculares marcadas pelas mudanças decorrentes da “corrente renovadora” da Educação Física e que sua formação se enquadra dentro da proposta que Betti e Betti (1996) denominam de currículo científico-técnico.

Os professores que foram situados no estado de abandono docente (Cláudia e Rodrigo) tinham, respectivamente, 49 e 56 anos e concluíram sua graduação nos anos de 1981 e 1977. Esses dois professores eram efetivos na rede estadual de ensino e se encontravam em processo de aposentadoria. Nesse período o currículo dos cursos de Educação Física era pautado no paradigma da aptidão física e dos esportes, isto é, na perspectiva do currículo tradicional-esportivo (BETTI e BETTI, 1996).

A formação inicial dos professores condiciona fortemente a sua concepção de Educação Física. Os professores inovadores realizaram sua opção profissional cientes de sua função pedagógica, como notamos nas palavras da professora:

[...] se eu estou na escola é porque eu acredito na escola e porque eu quero estar na escola, porque na Educação Física tem outras áreas. Eu podia estar numa academia, numa ginástica laboral, podia ser técnica. Mas eu estou aqui porque eu quero. (Profa. Márcia – IP)

Eles têm como característica comum conceber a dimensão teórica como constitutiva do seu trabalho docente. O professor Carlos aborda nas suas aulas os aspectos sócio-culturais das práticas corporais, como as questões de gênero e os padrões corporais ao longo da história. A professora Márcia também aborda aspectos teóricos, como a história dos jogos, a realização de trabalhos de criação de jogos e solicita aos seus alunos a elaboração de trabalhos teóricos com posterior apresentação em feiras escolares. Nesse sentido, para estes professores as práticas corporais são concebidas como objetivações culturais do movimento humano (KUNZ, 1991), isto é, como uma dimensão constitutiva da cultura e da identidade social dos sujeitos.

Os professores que caracterizam o abandono docente não tinham clareza de sua opção profissional quando iniciaram seu curso e não relacionam o trabalho intelectual à sua profissão. A professora Cláudia evidencia o distanciamento da teoria em suas palavras:

eu entrei na Educação Física não porque eu gostava de criança, não porque eu gostava de dar aula, eu gostava de jogar. Aí, pra mim era, inclusive a minha faculdade foi assim, eu tirava... era seis pontos na prática e quatro na teoria. Eu tirava seis na prática, um ou dois na teoria e aí passava. (Profa. Cláudia – AD)

Estes professores afirmam que o material de referência são os livros de caráter prático e valorizam muito os cursos de formação continuada específicos da área realizados na década de 1990, porque lhes permitiam atualização com as regras esportivas e com noções de treinamento esportivo que aconteceram até meados dessa década.

Observamos aqui um claro posicionamento dos professores em estado de abandono docente com relação à identidade da Educação Física enquanto “prática”, isto é, um fazer corporal que se justifica enquanto tal, sem o recurso à teoria. Entendimento esse que Bracht (1999) aponta como o desafio a ser superado pelo movimento renovador, em particular da vertente progressista da Educação Física brasileira.

Finalmente para ambos a identidade da Educação Física escolar está vinculada ao conceito de esporte ou aptidão física. Para a professora Cláudia o que dava sentido ao seu trabalho eram as práticas de exercícios físicos orientados à melhoria da aptidão física. Ela conta que quando começou a trabalhar havia amparo médico para cobrar dos alunos a aptidão física:

Tem que correr, senão você vai tirar nota mais baixa, vamos lá, a gente cobrava em nota e cobrava em atividade. [...] Então todo, eu não tenho a mania de cobrar agora, eu não sei se já contei pra ti, já falei pra você que eu sou mais mãezona do que professora, eu já fui professora de cobrança, tem que dar um toque bonito, uma manchete controlável, direcionada. Agora eu digo assim: Dá uma manchete, passou da rede tá bom! (Profa. Cláudia – AD)

Cumpramos destacar, ainda, que para os professores em situação de abandono a identidade da docência em Educação Física não está vinculada a um entendimento que considere o estudo ou a produção acadêmica com um elemento inerente a ela. Estudos contemporâneos demonstram que o esporte ainda é uma fonte importante de legitimação do trabalho do professor de Educação Física, redundando na valorização do professor pelos seus resultados em competições esportivas (CARDOSO, 1999).

Os professores Carlos e Márcia apresentam como característica comum a participação durante a graduação de projetos de pesquisa que os levaram a produzir trabalhos acadêmicos e a participar de eventos científicos da área. Para ambos a formação permanente é constitutiva da identidade docente. Ambos declaram a necessidade de contar com espaços de discussão acadêmica para qualificar seu trabalho pedagógico. O prof. Carlos é mais enfático nesse sentido chegando a afirmar que “[...] uma coisa que eu sinto falta mesmo é estar participando de um grupo de estudo. Estar debatendo, estar dando idéia, recebendo idéias dos outros.” (Prof. Carlos – IP).

Ao tempo que a educação é entendida como um fator de transformação social, e consequentemente a docência como a profissão central nesse processo, observamos que os professores sentem que o tratamento dado a eles na escola é fundamental para a

identidade profissional. Vemos neste caso a identidade do professor vinculada à concepção do professor como trabalhador intelectual (GIROUX, 1997).

Nesse sentido, o professor Carlos aponta que sua condição de Admissão de Caráter Temporário (ACT), isto é, de ter um contrato com prazo determinado, leva a que seja considerado um professor de segunda categoria e lamenta não ter feito o concurso para se efetivar, o que teria mudado essa condição. O prof. Carlos diz “A gente vê primeiro essa divisão mesmo dentro da escola, né. Sempre perguntam: “Tu é efetivo ou é ACT?” Já começa tipo um preconceito dentro da escola, né?”. (Prof. Carlos – IP). Já a profa. Márcia nos conta uma situação sobre a resistência que enfrentou no início do seu trabalho que revela que sua condição de concursada lhe permite afirmar sua identidade de inovação docente: “Primeiro foi grande a resistência, porque, quando eu cheguei aqui a frase foi dita: “Ah, mas eu adorava o professor!” Aí a minha frase foi “Mas eu sou a concursada e tenho direito à vaga” (Profa. Márcia – IP).

Nesse sentido, fica claro que o vínculo profissional tem grande impacto na identidade profissional do professor de Educação Física, uma vez que o reconhecimento e a estabilidade laboral no local de trabalho garantem a ela segurança para manter sua posição quanto ao desenvolvimento do seu projeto de intervenção pedagógica. Este achado nos leva a refletir sobre o peso das condições objetivas do trabalho docente, como uma das dimensões constitutivas da cultura escolar.

A cultura escolar: fatores internos

Identificamos que os fatores internos da cultura escolar são os dirigentes escolares, direção, supervisão e orientação escolar, os colegas da Educação Física, a infra-estrutura e a resistência a mudanças.

Os dirigentes escolares podem cumprir um papel que potencialize o abandono docente, ou que alavanque as inovações pedagógicas. Tanto na rede municipal quanto na rede estadual os dirigentes escolares ocupam seus cargos por indicação política. Assim, esses cargos funcionam como moeda de troca para apoio em períodos eleitorais. Essa relação afeta fortemente o trabalho na escola porque parece levar a que os dirigentes procurem evitar que os conflitos escolares transcendam os muros escolares para manterem seus cargos. Por esse motivo em muitas ocasiões os problemas de disciplina na escola são desconsiderados ou é solicitado ao professor relevar os conflitos com os alunos, que chegam a agressões verbais fortes e até físicas. O professor Rodrigo resume bem esse quadro

Dependendo da posição que o diretor se encontra politicamente, se ele está forte ou fraco, ele toma as atitudes que devem ser corretas, ou digamos, não tão normais na escola. [...] A gente como professor se sente sem amparo nenhum. Sente que o diretor não faz porque naquele momento não pode fazer. Ele tá defendendo simplesmente o lado dele. Às vezes você tem razão, tem que aceitar, ou ele não assume e momentos quando ele tá mais forte é mais fácil da gente conviver. (Prof. Rodrigo – AD)

Por outro lado, a profa. Márcia afirma que a direção da escola onde ela atua foi decisiva para consolidar e apoiar sua proposta de inovação pedagógica. “[...] graças a Deus, assim, parte da direção a princípio gostou do meu trabalho, né, a outra professora também trabalha o mesmo estilo, com teoria.” (Profa. Márcia – IP)

Vimos no depoimento anterior que outro fator interno é a relação com os colegas de trabalho. Quando há um certo consenso sobre a postura didático-pedagógica assumida, os processos de mudança são facilitados, enquanto que o problema se acentua

quando os colegas desmotivam ou desconfiam das inovações propostas. Essa situação está presente na fala do Prof. Carlos

Porque a gente chega na escola e encontra nossos colegas com uma série de vícios e... vícios e... vícios mesmo, né, que... com dificuldade de querer mudar, de querer melhorar e o pessoal acaba chegando, novo, quer mudar, quer transformar, acaba sendo desestimulado pelos próprios colegas, assim... A gente vê isso. [...] (espaço) A gente percebe isso, então já está criada essa cultura. (Prof. Carlos – IP)

Frago (2002) aponta que a cultura escolar instituída está impregnada de hábitos, valores, (não necessita a vírgula) e rituais que tendem a se perpetuar no tempo. O professor que ingressa nesse ambiente deve se moldar a esses códigos para poder desenvolver seu trabalho. Para o referido autor, contudo, a cultura escolar não é imune a mudanças, porém elas acontecem em processos longos.

A cultura escolar: fatores externos

As mudanças na legislação educacional e na formação continuada tiveram um forte impacto nos professores que as vivenciaram: os professores caracterizados dentro do abandono docente, o Prof. Rodrigo e a Profa. Cláudia. Os professores afirmam que antes das mudanças tinham clareza do que tinham que trabalhar e que depois desse processo se “perdeu o norte” e não havia mais proposta (pronta) para ser “aplicada”. Vejamos no depoimento da Profa. Cláudia o retrato dessa mudança:

teve uma época também há uns 10 anos atrás, que eu ia pra curso, foi na época da transição da LDB, aí eles diziam assim, **“Nós não damos receita de bolo”, eu lembro que eles falavam muito isso, aí a gente ia nos cursos, era muita teoria, era muito... filosofia disso, e aquela coisa. Eu como professor não gosto muito disso, aí digo “Puxa vida, não dá receita de bolo, então o que ele quer que a gente faça?”** (Profa. Cláudia – AD)

Neste caso, vemos que a cultura escolar é afetada decisivamente pelas reformas educacionais da década de 1990. Nesse sentido, Frago (2002) destaca que as reformas educacionais têm impacto sobre a cultura escolar, porém não atingem seu âmago por não implicarem em mudanças que considerem o professor como trabalhador intelectual, operando a partir de uma lógica dicotômica entre prática e teoria. Além disso, devemos notar que a não-vinculação da teoria como uma dimensão constitutiva do trabalho docente do professor de Educação Física é uma marca da tradição dessa área de conhecimento.

Outro fator externo de grande relevância são os órgãos públicos responsáveis pelo sistema educacional, a Gerência Regional de Ensino (GEREI), órgão que depende da Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina, no caso das escolas estaduais e a Secretaria Municipal de Educação com relação à rede municipal. Na primeira entidade notamos uma sensível diminuição funcional, que levou a um maior distanciamento entre esse órgão e os professores nas escolas. Os professores sentem-se completamente abandonados e sem orientação. O professor Rodrigo nos diz que

[...] digamos, na década de 80 e meados dos anos 90 nós tínhamos uma que era uma coordenação da EF dentro da Secretaria, da local, da GEREI. Então, essa coordenação, eventualmente, ia na escola e verificava planejamento, assistia a aulas, como tava o conteúdo. Hoje isso não existe mais, só é feito pela direção, então isso, de certo ponto te dá autonomia de fazer [...]. De repente, é uma

liberdade que podia ser um pouco mais vigiada, digamos, menos livre. Talvez a escola andasse melhor, né, a área da EF também andaria melhor. (Prof. Rodrigo – AD)

Vemos acima que o distanciamento da GEREI é considerado uma justificativa para o abandono docente e até se valoriza a vigilância como um dispositivo eficaz para o adequado desenvolvimento do trabalho docente, revelando, talvez, a lógica de formação do próprio professor.

Outro fator que interfere de maneira decisiva na cultura escolar é a família do aluno, que pode contribuir com a inovação pedagógica ou pode potencializar o abandono docente. Vemos essas duas situações retratadas nas passagens abaixo.

Nós estamos vivendo num momento que a sociedade, principalmente lá na escola, ela (a família) pouco participa da escola. Eles jogam as suas crianças lá, e só vai na escola normalmente, dois tipos de pais, digamos: aquele que o filho não precisa, porque é ótimo aluno e aquele que vai lá pra pichar o professor, pra criticar, pra ameaçar. (Prof. Rodrigo – AD)

Por outro lado, a família também pode contribuir positivamente no desenvolvimento de propostas inovadoras conforme relata o prof. Carlos

O ano passado a minha satisfação era, eu posso classificar como ótima, né. A comunidade era lá do Cordeiros, né, tinha alunos de várias classes sociais, com condição financeira boa e outros alunos com condição financeira baixa, né. Mas eu acho que o principal é que naquela comunidade há o acompanhamento dos pais. (Prof. Carlos – IP)

Outra percepção dos professores é que a escola está assumindo funções que não lhe competem, principalmente no que diz respeito ao encaminhamento de alunos (principalmente adolescentes) que foram julgados por problemas de violência e passam a frequentar a escola por ordem judicial ou os problemas de violência social que entram na escola. O Prof. Rodrigo afirma que

Nós tivemos casos de assaltantes à mão armada, na minha turma, eu convivi com aluno desse tipo e o juiz simplesmente te obriga a trabalhar com ele. [...] Eles simplesmente acham que a escola é um depósito de todas as pessoas, colocado lá tem que ficar lá, a gente tem que dar um jeito neles. (Prof. Rodrigo – AD)

Vemos nas palavras acima que a violência entra na escola legitimada pelo judiciário e que a instituição não apresenta condições de mediar o problema.

O último fator externo que merece ser apontado é o salário. Este fator se revela importante na rede estadual, porque os professores têm como obrigação ministrar no mínimo 25 horas de aula por um contrato de 40 horas, e tem direito a 20% da carga horária, 8 horas, para realizar seu planejamento, as chamadas horas-atividade. Assim, o professor normalmente leciona 32 horas de aula por semana e tem 8 horas-atividade. Porém, o Estado de Santa Catarina oferece um benefício de 5% a mais por hora trabalhada além do limite das 32 horas, o que leva aos professores a abdicarem das suas horas-atividade em prol de um aumento nos seus vencimentos. Obviamente que esse cenário só contribui com a precarização das condições do trabalho docente e os órgãos públicos reafirmam a negação do professor enquanto trabalhador intelectual, na medida em que não valorizam o estudo e o planejamento pedagógico como elementos constitutivos do trabalho docente.

Considerações finais

Com o decorrer do presente trabalho fomos tomando a real dimensão da complexidade do objeto com o qual nos deparamos. Vemos que não é possível reduzir o objeto à dimensão interna da escola, nem tão somente à dimensão externa (estrutural), nem muito menos assumir que a cultura escolar segue um percurso padronizado na sua constituição. Colocado em outros termos a cultura escolar somente pode ser compreendida se olharmos para a complexa rede de relações de fatores intra- e extra-escolares, bem como para os percursos de formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas. Entendemos que estes são os protagonistas do trabalho e que não é possível abordar este objeto à margem do seu trabalho.

Os fatores que emergiram como preponderantes na configuração da cultura escolar e da trajetória profissional foram a formação profissional, o vínculo de emprego, os dirigentes escolares, os colegas da profissão, as mudanças na legislação, os órgãos públicos, o salário, os pais e o judiciário. Esses fatores apresentam em grande medida uma ambivalência na sua influência, podendo um mesmo fator potencializar o processo de abandono docente ou fomentar a inovação pedagógica.

Além disso, perante os resultados obtidos até o momento julgamos necessário no seguimento desse trabalho abranger com maior profundidade novos atores, como os colegas de profissão, os pais dos alunos, os próprios alunos e os dirigentes escolares, na tentativa de elucidar de que forma a comunidade escolar interfere na identidade docente.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. e BETTI, I. R. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, Junho/1996.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999b.

CARDOSO, O. M. Professor de Educação Física ou técnico desportivo: quem vale mais? Com a palavra os atores envolvidos. IN: Teixeira, E. **Educação; algumas reflexões sobre política, teoria e prática**. Pato Branco: Liceu Teixeria, 1999.

CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares – reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, Madri, n. 295, p. 59-111, 1991.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura** – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, A. V. Historia de La educación e historia cultural – posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set.-dez., 1995.

_____. **Sistemas escolares, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madri: Morata, 2002.

_____. Bibliotecas escolares, “culturas escolares” y formación de profesores. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 65-87, jul.-dez. 2004a.

_____. La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação*, Porto Alegre, n. 2, v. 53, p. 367-415, mai.-ago. 2004.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, Antonio I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan.-jul. 2001.

KUNZ, E. **Educação Física – ensino e mudança.** Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3a ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Endereço: Rua Uruguai 458 – Centro – Itajaí – SC – CEP: 88302-202

Endereço eletrônico: santiagopich@yahoo.com

Recurso tecnológico necessário: Data show