

PRÁTICAS CULTURAIS DE PROFESSORES/AS DE UMA CIDADE MINEIRA
ALMEIDA, Célia M. C. – UNIUBE
GT: Formação de Professores / n.08
Agência Financiadora: CNPq

Nos anos 60, Bourdieu e Passeron (1964) apontaram as relações entre competências culturais e lingüísticas próprias de uma determinada classe social e desempenho escolar. Bourdieu (1998) ainda ressalta a complexidade das relações que se estabelecem entre o processo educacional e a(s) cultura(s), enquanto Fourquin (1993, p. 17–18) afirma não ser possível separar os “sistemas de ensino” dos demais “dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo social”.

Se homens e mulheres internalizam culturas (VIGOTSKI, 1991), é possível supor que: a) a apropriação das culturas, constituída também em processos não escolarizados, tanto contribui para a formação de professores/as, como subjaz ao processo de mediação que realizam para a aprendizagem discente; b) quanto maior e mais variado for o número de experiências culturais, mais numerosas e apropriadas serão as escolhas para se mediar a aprendizagem de conhecimento escolar. Assim, é possível indagar: professores/as com um capital cultural mais amplo e diversificado teriam desempenho profissional superior ao daqueles/as alijados de tal acesso?

Numerosos são os estudos que destacam os vínculos entre cultura e educação e enfatizam a importância das experiências culturais para se constituir o conhecimento, mas a literatura sobre formação de professores/as e suas práticas pedagógicas não tem considerado “questões extremamente importantes como o processo de construção da identidade pessoal do professor” (ANDRÉ, 2000, p.66), sendo escassas as referências sobre práticas culturais de educadores na vida cotidiana.

A subjetivação profissional refere-se ao modo de apropriação e internalização das dimensões teórico-práticas referentes à profissão e constituídas pelo sujeito ao longo de sua vida (FONTANA, 2000). Em sala de aula, professores/as atuam conforme modelos internalizados, nem sempre conscientes, construídos tanto por meio de suas experiências como estudante, ao longo da escolarização, como posteriormente, já no exercício da profissão, por meio do contato com colegas. Na constituição da subjetividade profissional, currículos acadêmicos são apenas parte de um amplo espectro de experiências que contribuem para a formação docente; é possível supor que essas experiências concorrem para definir o modo como o/a professor/a ensina, e que a

desigualdade de desempenho profissional poderia ser explicada, em parte, pelas diferenças de seu capital cultural (NOGUEIRA; CATANI, 2002).

Se entendermos que conhecimentos, valores e artefatos presentes na vida em sociedade são incorporados por professores/as e transmitidos ou apresentados como recursos didáticos, conhecimentos, valores e hábitos a serem aprendidos por alunos/as, nem sempre — diga-se — de forma consciente, é justificável uma investigação sobre a interação de sujeitos (docentes e discentes) que têm diferentes referenciais.

Partindo-se do pressuposto de que, ao mediarem a aquisição de conhecimentos escolares, professores/as fazem uso da cultura escolar e, também, de um repertório cultural constituído ao longo de sua formação não escolar, é fundamental compreender quem são e em que condições se fazem professores/as (PERFIL, 2004).

Nesta perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa com o objetivo de investigar a extensão e qualidade do repertório cultural de docentes da educação básica de Uberaba (MG)¹. Na pesquisa, as informações foram recolhidas por meio de questionário composto por questões abertas e de múltipla escolha. O questionário não pedia identificação para não provocar constrangimento aos/às respondentes, e foi respondido nas escolas e na presença das pesquisadoras. A seleção das escolas onde se aplicou o questionário foi feita de forma aleatória, mas com o devido cuidado para se garantirem representatividade e proporcionalidade das mais diferentes categorias: escolas municipais e estaduais; escolas de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio; escolas centrais e de bairros periféricos.

Dentre os/as 418 professores/as que responderam espontaneamente ao questionário, 85,9% são mulheres e 14,1%, homens; a maioria (44,3%) tem idade entre 40 e 49 anos e entre 31 a 39 anos (22,4%). Apenas 2,3% têm entre 60 e 69 anos de idade; os demais se distribuem equitativamente nas faixas que vão de 18 a 29 (15,4%) e de 50 a 59 anos (15,6%), sendo quase homogênea a distribuição de professores/as por tempo de atuação no magistério — a distribuição em faixas que vão de um a trinta anos de docência varia no máximo cinco pontos percentuais.

A maioria são professores/as de Matemática (17,1%), Língua Portuguesa (15,8%), História (11,3%), Educação Física (9%), e Geografia (8,6%); 66% atuam no ensino fundamental, 23% no ensino médio e 11% na educação infantil.

¹ A pesquisa focou práticas culturais como leituras, programas de TV, filmes, concertos, espetáculos teatrais etc., mas em função dos limites à extensão deste trabalho, nele apresentamos apenas parte dos resultados.

Quanto à escolaridade e habilitação, 31,8% são formados no ensino superior, 11,6% ainda cursam a graduação, e 4,8% têm apenas o ensino médio; 5,3% cursam especialização, ante os 43,6% que já a concluíram. Por fim, 1,4% têm título de mestre, 1,2% cursam o mestrado e 0,2% concluíram o doutorado. A distribuição dos/as professores/as com especialização nos diferentes níveis de ensino é quase homogênea: 55,9% atuam no ensino médio, 40,5% no ensino fundamental e 37% na educação infantil. Esta mesma distribuição homogênea ocorre entre os/as que têm o curso superior completo, enquanto que na educação infantil se concentra um maior número de docentes que cursaram apenas o ensino médio, ou que ainda não concluíram o curso superior.

A faixa salarial de 66,6% dos/as professores/as está entre dois e quatro salários mínimos, ressaltando-se que nesta faixa a maioria são mulheres (70,9%); 25,9% recebem entre cinco e sete salários mínimos — aqui a maioria são homens (41,4%) —, e apenas 7,5% recebem mais do que sete salários mínimos, também a maioria homens (19%). Quase metade (47%) afirma que o salário complementa renda familiar; o restante informa que o salário de professor é a principal (31,1%) ou única (21,9%) fonte de renda da família. Muitos exercem outra atividade profissional além do magistério; grande parte exerce atividades relacionadas à educação (29,6%), alguns trabalham no comércio ou em instituição financeira (22,2%), ou como profissionais liberais (20,7%).

A análise dos questionários aponta que baixos salários e intensas jornadas de trabalho têm reflexos negativos na vida cultural dos/as professores/as. Falta-lhes tempo e dinheiro para experiências relacionadas com lazer e cultura. Grande parte afirma *não freqüentar* cinema (35,5%), shows de música popular (52,1%), teatro (67,3%), museus (36,3%), espetáculos de dança (67,3%); mas dizem que *esporadicamente* vão ao cinema (44,7%), a shows (30,5%), ao teatro (30%), a museus (58,6%) e a espetáculos de dança (20,5%).

A renda salarial parece não interferir de forma decisiva na frequência com que praticam atividades relacionadas ao lazer e cultura. Já a idade é uma variável a ser considerada. Entre jovens de 18 a 29 anos é mais comum o hábito de ir ao cinema (86,9%), ao teatro (45,9%), a shows (67,2%) e a espetáculos de dança (21,3%). Professores/as com 50 a 59 e com 60 a 69 anos costumam ir menos ao cinema (57,4% e 55,6%, respectivamente) e ao teatro (57,4% e 55,6%, respectivamente). Já as visitas a museus são mais comuns entre os mais velhos — 68,9% dos que têm entre 50 a 59 e

77,8% dos que têm entre 60 a 69 anos —, do que entre os/as professores/as com 18 a 29 anos (54,1%).

Em síntese, pode-se afirmar que as experiências culturais de professores/as não se distinguem muito das de alunos/as: compartilham a mesma cultura de massas disseminada em âmbito mundial. Se, por um lado, isso pode ser considerado fator positivo — porque aproxima docentes e discentes —, por outro, a constatação é perturbadora, pois nos faz indagar: que contribuições um repertório cultural indiferenciado daquele com que alunos/as estão familiarizados/as traz para sua educação?

A despeito da precária inserção de professores/as no mundo da cultura, não são alienados/as e têm clara consciência dos limites que a impossibilidade de maior acesso aos bens culturais impõe ao desempenho profissional. Conforme os próprios depoentes, os fatores formação profissional insuficiente, precárias condições de trabalho e baixos salários limitam ou impedem o acesso a bens culturais.

Dada a penúria material e cultural em que se encontra a maioria dos profissionais da educação, medidas urgentes precisam ser tomadas para reverter tal situação: socialmente desvalorizado, o/a docente é como muitos alunos/as: excluído. Se, como afirma Libâneo (2000), a sociedade almeja uma escola capaz de formar cidadãos com uma participação ativa em todas as esferas da vida social, tal sociedade necessita de professores/as capazes de fazer a mediação entre a vida social e os conhecimentos a serem aprendidos na escola.

Contrariamente a quem enfatiza questões de aprendizagem, desenvolvimento e processos cognitivos, fatores sociais e culturais têm importância decisiva no processo de constituição de saberes docentes e no processo de mediação de tais saberes para a constituição da aprendizagem. Os saberes de professores/as expressam maneiras particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo (MOREIRA; SILVA, 1994); estas tanto podem reforçar uma cultura amorfa trazida à escola por alunos/as, livros e demais materiais didáticos/paradidáticos disseminados na educação escolar quanto, ao contrário, podem contribuir para a produção de saberes que alarguem a cultura escolar ao estabelecer pontes com outras culturas presentes na vida em sociedade. O estudo das relações de docentes com a cultura é relevante porque nos permitem compreender dimensões da vida social que atuam de forma determinante na prática pedagógica. Conhecer as atividades culturais e preferências relativas a artes visuais, cinema, dança, literatura, música, teatro etc. do professor é uma forma de conhecer outras dimensões de

sua vida que podem nos ajudar a compreender melhor sua vida profissional. Se, como afirmam Bourdieu e Passeron (1964), o capital cultural é determinante para o desempenho escolar, deve sê-lo, também, para o desempenho profissional do professor.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denice B. *et al.* (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 63–74.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____; PASSERON, J.C. **Les héritiers, les étudiants et la culture**. Paris: Minuit, 1964.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LIBÂNEO, José C. **Produção de saberes na escola**: suspeitas e apostas. 2000. Disponível em: <http://wwweducacaoonline.pro.br/art_producao_de_saberes.asp>. Acesso em: 10 nov. 2006.

MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (Org.). BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

PERFIL **dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VIGOTSKI, J. L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.