

CULTURA ESCOLAR, FORMAÇÃO CONTINUADA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

SILVA, Claudia Sebastiana Rosa da *

PORTILHO, Evelise Maria Labatut **

RESUMO

O objetivo deste artigo é destacar os elementos da cultura escolar presentes na formação e na ação dos professores de uma instituição de Ensino Fundamental II. A pesquisa de enfoque fenomenológico hermenêutico contou com 10 professores envolvidos em um programa de formação continuada. Percebeu-se que as mudanças na cultura escolar dessa instituição ocorrem lentamente, talvez pelo estado de provisoriedade em que se encontra, e, além disso, existe distanciamento entre a verbalização e a prática pedagógica e falta de planejamento envolvendo estratégias de ensino interativas. A pesquisa ressaltou a importância da formação continuada docente crítica e reflexiva, envolvendo o desenvolvimento de estratégias de ensino que potencializem aprendizagens discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Cultura escolar. Formação continuada. Ensino Fundamental II.

* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais pelo IBPEX e em Psicopedagogia pela PUCPR. Professora e tutora do curso de Licenciatura em Pedagogia UNINTER. Pesquisadora do GEA - Grupo de Estudos e Aprendizagem da PUCPR - Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: clausers@gmail.com

** Doutora em Educação. Professora pesquisadora do Programa *Stricto Sensu* em Educação da PUCPR, Curitiba, Paraná, Brasil. Bolsista Produtividade em Pesquisa da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná. E-mail: eveliseportilho@gmail.com

*SCHOOL CULTURE, CONTINUING EDUCATION
AND TEACHING STRATEGIES*

SILVA, Claudia Sebastiana Rosa da *

PORTILHO, Evelise Maria Labatut **

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present the elements of school culture present in the education and enactment of teachers from an Elementary School institution. The research of hermeneutical phenomenological focus counted on 10 teachers involved in a continuing education program. It was noticed that the changes in school culture at this institution occur slowly, perhaps due to its current provisional status, and, furthermore, there is a gap between verbalization and pedagogical practice and lack of planning involving interactive teaching strategies. The research highlighted the importance of critical and reflective continuing education of teachers, involving the development of teaching strategies that maximize students' learning.

KEYWORDS: *Learning. School culture. Continuing Education. Elementary School.*

* *Master's in Education from the Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Specialist in Early Childhood Education and initial grades of Elementary School from IBPEX and Psychopedagogy from PUCPR. Professor and tutor of UNINTER Pedagogy Teaching Degree. Researcher at GEA - Study and Learning Group at PUCPR - Curitiba, Paraná, Brazil. E-mail: clausers@gmail.com*

** *PhD in Education. Research Professor of the Stricto Sensu Program in Education at PUCPR, Curitiba, Paraná, Brazil. Research Productivity Scholarship of the Araucária Foundation for Support to Scientific and Technological Development of the State of Paraná. E-mail: eveliseportilho@gmail.com*

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo no país passa por dificuldades relacionadas à formação, à contratação, à valorização e à qualificação de professores. Essa realidade manifestada nas ruas por meio de passeatas e grevesⁱ destoa do *slogan* adotado pelo Governo brasileiro *Brasil, pátria educadora* ao cortar parte importante do orçamento para a educação. Nesse programa, uma das prioridades apontadas pelo Governoⁱⁱ pretende enfrentar desafios que persistem no país, como a universalização do ensino, a alfabetização na idade certa e a reformulação do Ensino Médio.

O movimento advindo dos professores parece indicar a urgência de ações mais efetivas em direção ao atendimento das necessidades e das prioridades na área da educação. Uma das possibilidades está no cuidado com as formações, tanto inicial como continuada, na aproximação universidade e escola, pesquisadores e professores.

O Programa de Formação Continuada desenvolvido pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) foi elaborado com o propósito de convidar o professor a se perceber pesquisador, ao tomar consciência e autorregular suas práticas, com vistas à aprendizagem discente.

Ao realizar o estado do conhecimento por meio da pesquisa no portal periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a palavra-chave “cultura escolar” permitiu o acesso ao conteúdo dos resumos das obras disponíveis em 8.660 trabalhos relacionados ao tema. Percebeu-se uma grande diversidade de pesquisas realizadas referentes ao tema “cultura”. No entanto, ao identificar e interpretar os trabalhos divulgados referentes à “cultura escolar”, constatou-se que 24 tratavam sobre o tema, mas somente três deles eram relevantes para esta pesquisa. Conclui-se, assim, que há carência de pesquisas e de produções científicas referentes ao tema, o que evidencia a necessidade de estudo para a compreensão da relação existente entre as estratégias de ensino e a cultura escolar.

A partir dessa constatação, justifica-se a pesquisa de Mestradoⁱⁱⁱ realizada em uma instituição escolar pública, que apresenta, neste artigo, uma parte dos dados colhidos no Programa de Formação Continuada desenvolvido com os professores.

Os professores, ao darem-se conta das influências culturais presentes no ambiente educativo onde estão inseridos, têm maiores possibilidades de eleger estratégias de ensino que potencializem seu desempenho profissional, em direção às aprendizagens discentes. Eles adquirem a cultura e a reproduzem tanto quanto a transformam, desfrutando das experiências e significados culturais de maneira diferente. Portanto, é importante conhecer a diversidade cultural, complexa e conflitante dentro de um mesmo grupo ou entre grupos distintos.

Assim sendo, o objetivo deste artigo é apresentar os elementos da cultura escolar presentes na formação e na ação dos professores de uma instituição de Ensino Fundamental II.

2 CULTURA ESCOLAR

A cultura é um processo que se desenvolve naturalmente, pois a ação humana evolui continuamente. Ao ver o mundo por meio da sua cultura, as pessoas consideram o seu modo de vida correto e a usam como referência em sua conduta. No entanto, cada sistema cultural está sempre em mudança e é preciso entender as diferenças que ocorrem dentro de um mesmo sistema.

Para Geertz (1978, p.103), a cultura “[...] denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas”. Por meio delas, os indivíduos e os grupos formadores de uma nova geração apreendem a cultura, reproduzem-na e a transformam. Os fatos nascem e evoluem em uma reprodução espontânea e despercebida pelos sujeitos. A cultura é, pois, um fenômeno social, cuja manutenção e transmissão dependem dos sujeitos sociais.

Na tentativa de melhor conviver em meio a uma realidade em constante transformação e exigências culturais, permeia, como pano de fundo, a construção e a aquisição de novos conhecimentos da atualidade. A cultura gerencia a mente humana e está entrelaçada a ela. E, por meio da educação escolar, projetos educativos e sociais são delineados, disseminando valores que promovem sentidos no cotidiano das pessoas, aqui representadas pelos professores.

Considera-se também que cada sistema cultural está sempre em evolução, possui dinâmica própria. A escola, espaço de muitas aprendizagens e saberes, resultado do fazer

pedagógico e dos significados construídos pelos envolvidos, é campo de expressão e de produção humana, receptora e formadora de cultura.

As experiências pessoais e profissionais vivenciadas na escola tomam forma em memórias e heranças culturais, em concepções de formação, em conhecimentos, estratégias pedagógicas, representando, assim, sentidos e significados sobre o papel da escola, alunos e professores.

Entende-se que a cultura compõe o conteúdo essencial da educação, considerando que é no trabalho realizado pelos docentes que a cultura se perpetua e se organiza, é algo que perdura e ao mesmo tempo se renova (FRAGO, 2001).

As culturas escolares, por mais que estejam integradas em um contexto social e cultural mais amplo, produzem culturas que lhe são próprias e que exprimem valores e crenças que os membros da organização partilham por meio do trabalho realizado pelos sujeitos pertencentes ao espaço escolar (NÓVOA, 1998). Assim sendo, pode-se compreender que a cultura escolar não é algo que se impõe ao ambiente, mas algo que se constrói e se desenvolve na interação social dos membros que o compõe.

Há na escola uma comunicação que é específica e própria do ambiente, que reflete a trajetória histórica e social da instituição, dos professores e dos alunos, na maneira de ser, agir, sentir, conceber e representar a vida escolar de acordo com o momento histórico em que vivem ou viveram. A cultura escolar, para esta pesquisa, está apoiada no seguinte conceito:

Conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, rituais, inércias, pautas, hábitos e práticas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos, formas sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo compartilhadas entre os atores das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras que se transmitem de geração a geração e proporcionam estratégias para integrar-se nas instituições, em salas de aulas, nas tarefas cotidianas, nas exigências e limitações que as tarefas se implicam ou sofrem consequências (FRAGO, 2001, p. 29).

Na visão desse autor, as normas são homogêneas, mas os sujeitos são diferentes na prática de uma escola para outra. Frago (2001) valoriza a singularidade a partir da relação entre os sujeitos, considerando que não existem escolas iguais, pois as reformas não dependem apenas da legalidade, mas também do professor e das pessoas que nela atuam. Pode-se entender que as pessoas produzem, no interior da escola, modos de pensar e de fazer

que proporcionam a todos os envolvidos estratégias e práticas para, dessa maneira, executar as finalidades da instituição escolar.

É por meio da troca, do compartilhamento das estratégias didáticas, das formas de organização dos saberes que se delineiam os pressupostos que regem a estrutura escolar, contribuindo, assim, para definir a cultura da instituição. Todavia, institui-se uma cultura escolar específica, representada por um contexto construído a partir das diferentes pessoas que ali interagem. As pessoas e suas práticas, a formação e a história profissional, as linguagens, a comunicação e os discursos se configuram como basilares para o entendimento da cultura escolar. A cultura dos professores está relacionada aos sentidos, às tradições e às exigências estabelecidos na sua formação e na integração com a instituição escolar onde está inserida e encontra-se submetida às simbologias e aos conflitos de interpretação, bem como vulnerável nos seus modos de transmissão e de perpetuação. Por isso, a cultura pode ser tomada como empréstimo, abandonada ou rejeitada, mantida a salvo ou caída no esquecimento (FRAGO, 2001), uma vez que depende da organização e do planejamento das ideias associadas à reflexão, à pesquisa, à interpretação e à avaliação coletiva das ações dos professores.

Um momento rico para a sistematização destas ações e identificação da cultura escolar está na participação docente nos programas de formação continuada que contemplam a discussão e a reflexão entre os pares no próprio contexto onde a prática acontece.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Para interpretar a relação entre a cultura escolar, a formação continuada e as estratégias de ensino do professor de Educação Básica, pesquisou-se como a formação continuada acontece, como o professor se prepara para realizar de forma crítica e reflexiva o ensino, visando as aprendizagens significativas e as diferenças existentes entre os estudantes e que elementos da cultura escolar estão presentes ou em movimento no seu cotidiano.

Em se tratando da formação de professores, processo contínuo e permanente, respalda-se no conceito de Garcia (1989):

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1989, p. 26).

O autor considera importante que o professor construa um pensamento inovador e ativo para trabalhar em equipes com outros professores. As crenças que os professores trazem consigo no início da formação contribuem para a interpretação e a valorização que os docentes fazem das suas experiências de formação de professores e acontece principalmente por meio da observação, da aprendizagem, que se manifesta de forma lenta e inconsciente. Ao iniciarem sua formação, os professores entram no programa de formação com crenças pessoais, com imagens de como seria um bom professor e a recordação de si mesmos como alunos. Essas crenças e essas imagens acompanham a vida profissional que se inicia.

A formação de professores apresenta isomorfismo em sua formação acadêmica, pois, ao mesmo tempo que vivencia sua profissão, está formando futuros professores e acontece na coletividade, pois nenhum professor se forma sozinho, apoia-se em seus pares, alunos e equipe pedagógica. Conforme Garcia (2009), a identidade do professor é uma construção de si mesmo em constante mutação, influenciada pelo contexto escolar, político e pelas reformas educacionais. Esse profissional integra compromisso social, crenças, valores, conhecimentos sobre o que ensina e experiencia em um contexto profissional vulnerável, em desenvolvimento constante, individual e coletivo.

Roldão (2009), ao pesquisar sobre a formação de professores, destaca que, para ser professor é necessário saber ensinar e saber ensinar envolve modos e ações específicas. Esse saber ensinar vai além da transmissão do conhecimento, envolve comprometimento e responsabilidade com o crescimento daquele que aprende. O trabalho do professor implica na criação de oportunidades, situações e elementos que provoquem a aprendizagem dos alunos e de outros professores.

O processo de ensinar requer necessariamente o fazer aprender alguma coisa a alguém. Implica em desenvolver uma ação especializada, pautada em conhecimentos e organizada de modo que estimulem e facilitem a aprendizagem do outro. Do mesmo modo, o

outro terá de desenvolver seus modos de apropriação das aprendizagens. Por meio dos diferentes modos de ensinar, dos diferentes caminhos utilizados pelo professor, ele poderá alcançar os objetivos pretendidos, estruturando, assim, as estratégias de ensino, que muitas vezes são nomeadas como atividades, tarefas ou experiências de aprendizagem. Para Roldão (2009, p. 68), “[...] a estratégia significa uma concepção global, intencional e organizada, de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas”. A escolha e a utilização de estratégias de ensino adequadas ao contexto no qual os estudantes estão inseridos exigem que o professor conheça o ambiente educativo e a disponibilidade de laboratórios, biblioteca, quadra de esporte e outros espaços da escola. Assim sendo, é necessário estudo, seleção e organização de propostas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, indicativo da necessidade de o professor buscar a formação continuada.

Para esta pesquisa, as estratégias de ensino foram denominadas interativas e centralizadoras. As estratégias de ensino interativas apresentam uma construção do conhecimento a partir das atividades que envolvem tanto o sujeito como o objeto considerando que a ação do sujeito nunca está isolada e encontra-se articulada a outras ações, e as estratégias de ensino centralizadoras são marcadas por práticas pedagógicas em que o docente é o eixo central, o ensino é pautado no verbalismo do professor e na memorização do aluno.

4 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PESQUISADOS

A metodologia desta pesquisa apresentou caráter qualitativo pautada na descrição e na interpretação dos dados por meio da visão fenomenológica hermenêutica. O *lócus* foi uma instituição estadual de Ensino Fundamental II, localizada no município de Colombo – PR/Brasil. Essa escola, fundada em 2007, iniciou seu funcionamento em um espaço locado pelo Estado devido à falta de vagas no município e ao número de alunos sem acesso à educação escolar. Anteriormente, esse local era utilizado como uma fábrica de pães e, por ser um espaço adaptado para o funcionamento de uma escola, apresenta deficiências na estrutura física como a falta de uma quadra de esportes e salas de aula com adaptações precárias.

Em 2013, foi realizado um Programa de Formação Continuada advindo da Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada, com professores que participaram de sete encontros semanais, com duração de 2 horas cada. Os temas dos encontros foram selecionados considerando-se o fazer da sala de aula, a saber: profissionalização docente; aprendizagem: estratégias e estilos de aprendizagem; prática pedagógica: estratégias e estilos de ensino; docência: interferir ou intervir; ambiente educativo; avaliação e registro. A metodologia de trabalho desses encontros envolvia momentos que os professores vivenciavam o tema do dia por meio de dinâmicas, de discussões em grupos, e tarefas realizadas na semana.

A pesquisa contou com a presença de 10 professores licenciados, dos quais nove possuíam Pós-Graduação em nível de especialização. Para este estudo, os professores foram identificados pela letra P seguida de um número (P1, P2, P3, etc.). A Gestão Escolar tinha como diretora uma pedagoga de 33 anos, que não participou dos encontros, mas foi participante da pesquisa, contatada pessoalmente e por telefone, a fim de otimizar a realização desses encontros. Assim como os professores, ela foi também entrevistada e disponibilizou o Projeto Político Pedagógico da instituição para os fins da pesquisa.

Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram as entrevistas semiestruturadas com os professores e com a direção; os memoriais descritivos sobre a história pessoal e profissional dos professores; os protocolos de observação de sala aula; as postagens no *blog* www.metacognicao.com.br sobre as estratégias de ensino e a interpretação do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Após o levantamento da descrição e da interpretação dos resultados, foi realizado o encontro denominado Devolutiva para os professores participantes do programa e os demais professores, além da direção e equipe pedagógica da instituição.

5 DESCOBERTAS DA PESQUISA

Os memoriais interpretados durante a pesquisa foram produzidos pelos professores como tarefa solicitada no primeiro encontro do Programa de Formação Continuada. Trata-se de relatos descritivos realizados pelos docentes sobre a sua trajetória pessoal e profissional. A consigna apresentada para a produção do memorial foi: “Você fará uma narrativa escrita,

contando sua história profissional, de tal forma que destaque os momentos mais importantes de aprendizagem que viveu (em família, com amigos, na escola – desde a Educação Infantil até sua formatura e primeiras ações profissionais) que tenham contribuído para a formação do profissional que você é hoje”.

Foram observados, por meio desse instrumento, relatos de como as escolas eram concebidas na época em que o professor estudou, a maneira como eram constituídos os espaços de aprendizagem e as relações estabelecidas com o mundo, a família e as pessoas que fizeram e fazem parte da sua vida estudantil e profissional. Evidenciou-se que a Educação Básica da maioria dos professores aconteceu em escolas pequenas e, algumas, multisseriadas. Vale destacar que sete entre dez professores têm mais de 40 anos de idade, nascidos, portanto, entre as décadas de 1960 e 1970, como evidenciado na fala do professor P10:

Em 1968 ingressei pela primeira vez em uma escola primária e vale lembrar que nessa escola havia apenas uma professora que dava aulas para os primeiros, segundos e terceiros anos ao mesmo tempo. Cada fileira pertencia a uma das séries (P10).

Historicamente as classes multisseriadas contam apenas com um professor ensinando todos os alunos independentemente do nível escolar. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compreende-se como classes multisseriadas aquelas que “[...] têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente[mente] do número de professores responsável pela classe” (INEP, 2007, p. 25).

Além da característica da classe multisseriada, a relação entre trabalho e escolarização também se faz presente nesse período como observado na fala do professor P1:

Em 1958 meus pais vieram do interior de São Paulo para trabalhar na lavoura de café. Neste tipo de atividade é normal as crianças trabalharem desde muito pequenas, pois retirar o café que cai dentro dos troncos é trabalho delas. Por isso não sei a idade que iniciei no mundo do trabalho, mas até onde minha memória alcança, sempre trabalhei. Com a crise do café, fomos para Maringá, onde tínhamos parentes que já haviam migrado. Já havia completado sete anos, aí tive que esperar minha irmã para ir junto, por isso fui alfabetizada com quase nove anos (P1).

A passagem dos professores pelas escolas, na maioria pública, estava atrelada a histórias pessoais de crianças que começaram a trabalhar cedo em plantações de café,

lavouras e venda de produtos. Percebeu-se, também, a constante troca de escolas durante o período escolar dos pesquisados.

Todos os professores receberam formação universitária, mas essa formação não ganhou destaque na produção dos memoriais. Isso leva a crer que os primeiros anos na escola foram mais significativos que as licenciaturas por eles cursadas.

Foi por meio das ações e, especialmente, da linguagem, que algumas pessoas influenciaram esses professores a escolherem a docência como profissão. E como a linguagem é um aspecto cultural marcante, utilizada para as pessoas transmitirem saberes, desejos, compartilharem ações, modos de vida e agirem no mundo, é por meio dela que a realidade é descrita (GEERTZ, 1978). Partes do memorial dos professores descrevem os motivos pela escolha da profissão, exemplificados a seguir:

Fui influenciada por uma professora do magistério, Professora Maria, que era pedagoga e trabalhava com a gente as disciplinas pedagógicas. Com ela aprendi que, se conseguisse plantar uma sementinha da 'vontade de aprender' em um aluno, já estávamos fazendo a nossa parte. Sigo hoje com os mesmos ideais (P11).

E outro professor relata também:

O contato com alguns professores foi definitivo para a minha formação e me fizeram perceber a necessidade de um aperfeiçoamento constante. Necessidades estas que me fizeram continuar a formação (P3).

A escolha pela profissão, em sua maioria, foi por influência de outras pessoas, especialmente, pais e professores, e apresenta indícios de crenças e de valores culturais marcantes na história de vida tanto pessoal quanto profissional dos professores. As interrupções constantes nos estudos e a procura por outras profissões indicam que a maioria escolheu a profissão de professor por falta de oportunidade em fazer outra atividade. Essa não foi a profissão escolhida, mas, sim, a que foi possível.

Pode-se entender que, no interior da escola, são produzidos modos de pensar e de fazer que proporcionam aos sujeitos envolvidos estratégias e práticas para serem desenvolvidas tanto nas salas de aulas como fora delas. Essas normas e práticas podem ser ilustradas por meio dos registros de dois professores:

No segundo bimestre, a coordenadora resolveu dividir as turmas da 1ª série, uma com alunos mais avançados e outra com alunos mais fracos que ficaram comigo. Pensei que estava na profissão errada e que era melhor desistir. Mas fui até o final. Essa turma me marcou muito, pois o número de reprovação foi grande (P8).

Enquanto o P1 relembra:

Como prêmio por ter terminado a *Cartilha Caminho Suave* primeiro, e por ler sem gaguejar, ganhei um livro da professora, chamado *O Circo*. Dos acontecimentos legais que tenho lembrança, esse foi o que determinou minha paixão pela leitura, e que me marcou pelo resto da vida (P1).

As práticas culturais são reveladas nos relatos quando a coordenação da escola divide as turmas fazendo uma classificação entre alunos fracos e fortes, de acordo com os critérios estabelecidos na escola e, também, por meio da premiação da aluna por ter feito a leitura de um livro sem gaguejar. Esses exemplos revelam práticas utilizadas nas escolas da época em que os professores foram estudantes e que, de alguma forma, estão presentes nas salas de aula atuais.

As normas de outras épocas aparecem nos memoriais e estão relacionadas, também, às regras vividas na escola quando se referem a exames admissionais, como relata o professor P5:

Quando eu fiz 7 anos, comecei a estudar nas séries iniciais, atual ensino fundamental básico (1º a 4º série), mas como eu era novo para época e não tinha escola ginásial, eu tive que fazer na 5º série, o Exame de Admissão (P5).

A instituição do exame de admissão ao ginásio, no ano de 1931, estendeu-se até a criação da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, quando os cursos primário e secundário foram integrados em um único ciclo de ensino. Provas de Português, Aritmética, Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais constituíam o exame admissional que possuía regras e programas determinados pelo Departamento Nacional de Ensino. De acordo com Abreu e Minhoto (2012), a passagem pelo curso ginásial completo permitia o acesso ao Ensino Superior, considerando-se, dessa forma, que o exame admissional foi utilizado como instrumento oficial de seleção de alunos como opção de inserção social.

Em relação às dificuldades encontradas na escola e ao método de alfabetização silábico, relata o P8:

Estudei o 2º grau no Instituto de Educação do Paraná, no curso de Habilitação para o Magistério. Assim sendo, minha vida profissional começou aos 19 anos, dando aulas para alunos de 1ª a 4ª série no município de Colombo. Confesso que essa foi a fase mais difícil, pois meus conhecimentos eram apenas teóricos e de estágio. Me deparei com uma turma de 1ª série com problemas de aprendizagem e comportamento. Essas crianças deveriam ser alfabetizadas pelo método silábico (P8).

Estudos de Mortatti (2004) indicam que, para o ensino da leitura, no final do século XIX, utilizavam-se os métodos da soletração, fônico e da silabação. Esses métodos perduraram por muito tempo nas escolas, como faz referência o P8, recordando-se da alfabetização por meio das famílias silábicas, método que consistia em reunir as letras ou os sons das sílabas para formar palavras e, por fim, frases. Segundo Mortatti (2004), as primeiras cartilhas brasileiras baseadas nesse método circularam em várias províncias do país por muitas décadas.

Na interpretação dos memoriais, percebeu-se que a maioria dos professores teve uma história pessoal advinda de uma infância pobre, trabalhou desde criança e recebeu pouco incentivo aos estudos. A aplicação, a categorização e a interpretação desse instrumento possibilitou o estudo da cultura, isto é, o estudo de um conjunto de símbolos partilhados pelos professores em interação com o meio em que estão inseridos.

Outro instrumento da pesquisa ocorreu no 5º encontro da Formação Continuada. Momento que foi dada a tarefa aos professores que consistia em acessar o *blog* www.metacognicao.com.br que continha o seguinte enunciado: “Olá, professor, poste aqui as estratégias de ensino que você utilizou com frequência durante a semana”. Por meio da interpretação dos dados, identificaram-se as estratégias de ensino utilizadas pelos professores e os elementos que caracterizam a cultura escolar da instituição. As tarefas postadas que subsidiaram as práticas pedagógicas podem ser ilustradas por meio da fala do professor P10:

Fiz análises contextuais de cada fato estudado durante o bimestre, utilizei slides de determinados fatos, elaborei e apliquei questões reflexivas sobre os conteúdos; provoquei os alunos a fazerem perguntas e tirarem dúvidas (P10).

E também pelo professor P11:

Passei vídeos e fizemos uma discussão sobre o entendimento dos assuntos assistidos. Cada aluno explicou para os colegas o que ele compreendeu de cada assunto. As dúvidas e as curiosidades também foram levantadas nesse momento (P11).

As estratégias de ensino utilizadas pelos professores durante a semana foram leitura, exercícios, análise de textos e discussões em grupos e apoiaram-se em recursos tecnológicos para fazer a leitura de mapas, charges e gráficos. Foram notadas oportunidades de participação dos alunos e a tentativa de aproximar os conteúdos às vivências deles, sendo um elemento que caracteriza a interação entre sujeito e objeto e, por isso, podem ser consideradas estratégias interativas. Pressupõe-se que as estratégias confirmadas pelos professores e expostas *online* tiveram a intenção de atingir objetivos educacionais propostos no programa de ensino da série lecionada.

A observação da sala de aula, foi o instrumento utilizado que possibilitou conhecer como as estratégias de ensino foram colocadas em prática. A aula planejada para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental foi intermediada pelo professor com apoio do livro didático da disciplina de Geografia. O professor instigou os alunos a lerem parágrafos do texto que estava sendo estudado e revezavam a leitura do tema. Fez alguns questionamentos sobre a leitura, poucos sabiam responder, explicou superficialmente sem contextualização ou aprofundamento. Ao finalizar a leitura, os alunos iniciaram a realização dos exercícios propostos pelo livro. Durante a observação dessa aula, constatou-se uma prática de ensino centralizadora, pois não houve preocupação em produzir uma nova proposta de trabalho, as atividades estavam centradas nas orientações do professor que esteve preso à repetição de informações já estabelecidas no livro didático. A aula não despertou encantamento ou desafio para o aluno e pouco estimulou a aprendizagem.

Em outra observação realizada na sala de aula do P1, percebeu-se que o professor ensaiou os passos da aula. As estratégias de ensino utilizadas foram a explicação oral, a escrita de um resumo para ser copiado do quadro, a exposição do mapa do mundo para mostrar a vegetação brasileira, seguida de apresentação de vídeo e música. Para finalizar a aula, o professor reproduziu dois vídeos de autoajuda. Supõe-se que o P1 se preocupou em organizar a aula com diferentes recursos; no entanto, não houve aproveitamento deles, mostrando, dessa maneira, que os materiais por si só não resolvem e não alteram o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A explicação foi rápida, sem a participação do aluno e a utilização do mapa foi inadequada. O P1 revelou em sua aula indícios de que a aprendizagem dos alunos não é a sua preocupação porque ficou preso ao cumprimento da tarefa.

Os elementos que permeiam os fazeres dessa escola reforçam que a cultura escolar está representada por simbologias, práticas e vivências que se repetem de observação para observação e são práticas pedagógicas centralizadas no professor. Essas práticas foram reveladas por eles ao assumirem que: “Minha aula é expositiva porque eu considero que a História depende da fala” (P10) e “É aquela coisa bem passada, da criança anotar, de ter uma organização no caderno” (P11).

Confirma-se tanto na postagem *online* como nas observações de sala de aula que a oralidade foi o recurso mais utilizado pelo professor para administrar suas aulas. A cultura escolar mostra-se, portanto, conservadora na prática do professor e reforça a ideia de Frago (2001) quando afirma que, ainda que a cultura escolar passe por sucessivas reformas, ela se conserva.

As observações indicaram, de modo geral, que as oportunidades criadas pelos professores não estavam voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Se as postagens no *blog*, constando as estratégias de ensino, mostraram-se interativas e as observações de sala de aula revelaram estratégias de ensino centralizadoras, tudo leva a crer que as inovações didáticas e pedagógicas ficam apenas no discurso do professor. Ele sabe como as aulas deveriam ser constituídas para se tornarem momentos de aprendizagem, mas, ao colocá-las em prática, isso não acontece.

Vale ressaltar que, ao pesquisar a formação de cada professor, constatou-se que todos têm formação universitária, mas essa formação resulta, conforme observado, em pouca contribuição para a prática atual. Esse fato parece revelar que a formação inicial não tem ajudado o professor a transpor os conhecimentos para a prática profissional. A pesquisa de Gatti (2010) sobre a formação de professores no Brasil confirma que ainda há desequilíbrio entre a formação teórica docente e a prática. As ementas das disciplinas dos cursos de formação de professores foram analisadas e, segundo a autora, revelam predomínio do caráter descritivo com uma abordagem genérica e menor enfoque sobre a prática docente.

Uma das questões da entrevista semiestruturada realizada com os professores contribuiu para investigar a organização do tempo escolar da instituição: “A instituição em que você atua promove espaços para o encontro entre os docentes? Qual a frequência?”. Todos os entrevistados responderam positivamente, apontando que a escola oferece espaços de encontro entre os professores, em momentos voltados a reuniões pedagógicas, conselhos

de classe e encontros festivos, percebendo-se, assim, que há oportunidades para os docentes socializarem informações e experiências, conforme afirma P12: “Os professores se reúnem, é comum duas vezes no ano, durante o planejamento da disciplina que a escola vai trabalhar. Então é feito uma reunião de professores de área”.

E a fala do P3 aponta para a insuficiência desses momentos: “Bom, oficialmente nós temos duas vezes por ano, no começo do ano que é a semana pedagógica e no meio do ano outra semana pedagógica. Fora isso, alguns encontros mensais ou quinzenais, mas muito pouco” (P3).

Percebe-se que a frequência dos encontros é considerada pouca pelos professores, duas vezes ao ano e não há homogeneidade entre as respostas dadas: “Reuniões pedagógicas e conselhos de classe” (P11), “Reunião de professores de área” (P12), “Semana pedagógica” (P3), “Além das nossas atividades, nós fazemos cursos de formação para os professores e para os pais” (P5), o que leva a suspeitar que a realização de encontros pedagógicos é irregular e sem um objetivo claro e definido.

As reuniões pedagógicas são consideradas momentos de trabalho coletivo na escola, espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática da sala de aula e da instituição (VASCONCELLOS, 2009). A sistematização das reuniões favorece a formação de uma equipe de trabalho coesa e interativa e quando há muito tempo entre uma reunião e outra, como no caso da escola pesquisada, Vasconcellos (2009) considera que os profissionais desanimam de participar delas, pois os problemas foram acumulados e há muitas coisas para serem resolvidas e discutidas. Compreendem-se esses espaços de parada para refletir como fundamental para se perceber as contradições entre as escolhas já feitas e as opções que se têm a fazer.

Ao serem questionados sobre a estruturação do currículo da escola, por meio de uma questão da entrevista: “Quais são os procedimentos que você julga necessários para o desenvolvimento de sua prática pedagógica?”, pode-se considerar que os professores têm consciência de que para ser professor é necessário saber ensinar e, para isso, há o envolvimento de modos e ações específicas, sendo o domínio do conteúdo um deles (ROLDÃO, 2009). As respostas a essa pergunta indicaram que os professores compreendem que, além dos conhecimentos específicos da sua área de atuação, também precisam ter

conhecimentos de outras áreas e conhecer os alunos para lidar com a diversidade em sala de aula. O relato do P4 destacou-se entre as respostas dos entrevistados:

Não basta eu ter conhecimento de matemática, eu tenho que ter um pouquinho de conhecimento da pedagogia, eu tenho que ter um pouquinho do conhecimento de português, eu tenho que ter um pouquinho de conhecimento até mesmo dos distúrbios de aprendizagem dentro da psicologia, da neuropsicologia, neuropedagogia. Você tem que estar atualizado, dentro de tudo, para você ter uma prática um pouquinho melhor (P4).

A fala desse professor revela que ele se contenta em saber de tudo “um pouquinho” e que o professor tem de ter competência na sua área de conhecimento e em questões próprias do trabalho docente. O P4 possui dez anos de atuação docente, licenciatura em Matemática, Pós-Graduação em nível de especialização e o fato de desejar saber de tudo “um pouquinho” para fazer um trabalho “um pouquinho melhor”, leva a crer que não assumiu o posicionamento necessário para a construção da profissionalidade docente. O discurso desse professor sinaliza uma ação pouco coerente com a missão educativa que a profissão requer.

Garcia (2009, p. 7) considera a profissão docente como uma “profissão do conhecimento” e complementa essa afirmação ao afirmar que “[...] o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para o aluno”. Se essa é a “profissão do conhecimento”, como salienta Garcia (2009), esse conhecimento não pode ser “um pouquinho” (P4), pois o saber específico é indispensável ao desenvolvimento da atividade docente. Vale lembrar que conhecimento não se reduz à informação. Para conhecer é necessário trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Com as informações assim processadas, é possível produzir novas formas de progresso e de desenvolvimento, novas formas de existência. A finalidade da educação é uma tarefa que vai além da transmissão dos conteúdos, saber bem sobre a disciplina que se trabalha, como revelam os professores pesquisados, é importante, porém não é suficiente. Cabe à escola e à equipe docente discutirem a questão dos conhecimentos nos quais os especialistas das disciplinas poderão construir a sua identidade, no curso de licenciatura e ao longo da trajetória pessoal e profissional.

O processo de ensino está pautado no desenvolvimento de uma ação especializada, assegurada em conhecimentos e organizada de modo que estimulem e facilitem a

aprendizagem do outro. O professor precisa ter clareza do seu papel como mediador da aprendizagem, sobre os conhecimentos necessários para ser competente tecnicamente e atingir os objetivos educacionais pretendidos.

Ser professor significa tomar decisões pessoais e individuais, porém reguladas por normas e regras coletivas. O professor é aquele indivíduo capaz de ensinar, de viver e de possuir uma história própria, possuidor de uma formação específica, envolvido em um mundo submerso de saberes e de conhecimentos.

Os dados aqui mencionados são indicadores de que a cultura escolar é peculiar em cada instituição. Ela se articula na escola, de acordo com Frago (2001), por meio das práticas e dos rituais da ação educativa, os modos, tanto disciplinares quanto de ensino e aprendizagem, os modos de organização para o funcionamento da instituição, as relações entre os sujeitos e os modos de comunicação que dão sentido à escola. Essa peculiaridade é percebida na instituição pesquisada desde a escolha dos conteúdos disciplinares eleitos pelos professores, às formas como eles se apropriam e discutem esses conteúdos, passando pelas diversas linguagens, códigos e o modo pouco sistematizado de planejar as aulas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a estrutura da instituição investigada apresenta um modo de organização que vem sendo construído pouco a pouco desde a sua fundação, que aconteceu a partir de uma necessidade local para atender à população. Pode-se considerar que a escola aceitou o desafio ao enfrentar essa realidade: modificar a estrutura física de uma fábrica de pães e adaptá-la para o funcionamento de uma escola. Professores, alunos, equipes administrativa e pedagógica estiveram engajados na transformação do espaço comercial em um ambiente escolar. Apesar das dificuldades enfrentadas e dos embates vividos entre governo estadual e municipal, a escola funciona regularmente e transmite àqueles que chegam uma boa impressão, assim como é bem vista pelos alunos.

Neste momento, vale destacar a fala da diretora que ressoa como um desabafo ao considerar que os alunos são os maiores prejudicados nessa relação cruzada de poderes já que, segundo a gestora, cabe ao governo municipal a doação de um terreno e, ao governo estadual, a construção da escola. A gestão educacional relatou, ao ser entrevistada, que, nessa

instituição, “tudo é adaptado”, o que leva a crer que a instituição está envolvida em uma situação de provisoriedade que contribui para a permanência na dificuldade.

Verificou-se, por meio do projeto político pedagógico, que a gestão educacional promove espaços para encontros entre os docentes, mas estes não são suficientes para atender às necessidades da escola. Como o tempo programado para as reuniões é pouco, a atuação profissional não segue uma linha norteadora que atenda aos princípios e aos valores de uma instituição de ensino comprometida com a realidade social em que está inserida. Por conseguinte, os problemas acumulam-se e os profissionais sentem-se não pertencentes ao lugar e descrentes da força da sua profissão de professor, colocando no outro a responsabilidade pelo fracasso do ensino.

No último encontro, chamado de Devolutiva, o grupo de pesquisa apresentou os dados à instituição, houve uma preocupação dos professores em saber como tinha sido a sua participação no âmbito pessoal, reforçando a ideia de um modelo de trabalho e de concepção de ensino individualizada. Os professores não se reconhecem e não atuam como grupo, pensam e agem isoladamente. Ao ser oferecida uma continuidade da pesquisa em forma de acompanhamento sistematizado, apenas dois professores demonstraram interesse em participar dos grupos de estudos que acontecem semanalmente na universidade; no entanto, não fizeram contato após esse dia. Há desejo de mudança, mas há questões que os acomoda, engessa a prática, o que reforça a ideia da falta de reflexão e ação, pois se encontram apoiados em desculpas que não favorecem uma ação educativa comprometida com a reflexão e a transformação.

Um dos problemas fundamentais no processo de mudança educativa reside no envolvimento voluntário e convencido dos sujeitos que intervêm na prática escolar. A possibilidade de mudanças parece encontrar-se no outro, nunca em si mesmo, pois o problema pertence ao Estado, à prefeitura, à sociedade, à educação que os alunos receberam em casa. A busca pela ajuda do outro leva a crer que se estabeleceu um elemento da cultura dos professores, sendo

[...] um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas compreensão intelectual, mas, fundamentalmente, vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada (GÓMEZ, 2001, p. 165).

As postagens no *blog* www.metacognicao.com.br referentes às estratégias de ensino utilizadas pelos docentes durante uma semana sinalizaram a participação e o envolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem. A contradição ocorreu ao fazer a observação de sala de aula em que essas estratégias não foram aplicadas, mostrando que há um discurso diferente da ação. Portanto, os professores avançam no discurso, mas recuam na dinâmica das suas práticas.

Nas observações das aulas, a maioria evidenciou o pouco planejamento, tendo o centro do processo ensino aprendizagem focado no professor. Pode-se supor que, ainda assim, algumas aulas pareceram abertas a uma relação democrática e que essa iniciativa revela um tênue processo de transformação. As estratégias de ensino, de maneira geral, manifestaram a reprodução do conteúdo, reforçando a concepção de Frago (2001) sobre as mudanças na cultura escolar, que acontecem lentamente, pois a cultura é dinâmica, ainda que demore a mudar, está acontecendo. Desse modo, a relação existente entre as estratégias de ensino e a cultura escolar dessa instituição é uma relação recíproca, os sujeitos que ali transitam produzem cultura, influenciam e recebem influência da cultura que ali se estabelece. Considera-se uma cultura escolar marcada por ambivalências e contradições, pois o professor nega seu papel, e seu trabalho, de modo geral, é pautado na experimentação sem responsabilidade e no desejo de ter outra profissão, mas continua atuando como professor. A cultura escolar que ali se estabelece demonstra enraizamento, dificuldade à mudança, às transformações, uma cultura escolar em que os sujeitos apontam para a impossibilidade de atuação e crescimento do espaço educativo.

Pode-se concluir também que a cultura escolar dessa instituição esteve permeada por algumas faltas, como a da formação continuada para melhor relação entre teoria e prática, a existência de espaços de compartilhamento de saberes docentes, o planejamento estruturado envolvendo estratégias de ensino que visem à aprendizagem do aluno, um processo de organização voltado ao grupo, assim como a relação entre a verbalização e a prática pedagógica e um fazer baseado em princípios e valores presentes no projeto político e nas práticas de sala de aula.

Há de considerar-se que as condições de trabalho da equipe pedagógica e administrativa, mesmo que fragilizada pelo ambiente em que “tudo é adaptado”, não imobilizou os professores a enfrentarem o processo educacional. A gestão e os professores

aceitaram a participação na formação continuada proposta pelos pesquisadores e demonstraram envolvimento, disponibilidade e crescimento ao longo dos encontros e reconheceram a importância de buscar continuamente.

A formação continuada na perspectiva metacognitiva desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da PUCPR estimula o professor às práticas de autorreflexão, a momentos de construção e de reconstrução de contínuas aprendizagens no decorrer de sua profissão. Nesse sentido, o desenvolvimento da proposta de formação continuada baseada na perspectiva metacognitiva do grupo de pesquisa estimulou o professor a refletir sobre seu processo de aprendizagem em busca da transformação de sua ação docente. Os professores pesquisados enfatizaram a importância da troca de experiências nos momentos de intervenção oferecidos pelo programa de formação desenvolvido. Percebeu-se também uma busca de respostas e soluções prontas quando falaram de situações cotidianas vividas por eles no interior da escola.

Para concluir, apontam-se, a título de sugestão, alguns caminhos a serem percorridos pelos professores e equipe pedagógica:

1. Sair da condição de “tudo adaptado” para a condição de projetos de intervenção, de forma que o grupo docente e gestor elaborem e desenvolvam estratégias de ação mobilizadoras de aprendizagem.
2. A tomada de consciência e regulação do docente acerca das atividades pedagógicas, procurando desvelar as suas contradições, entre a palavra e a ação, ou seja, entre o que ele fala e o que ele faz.
3. Utilização de estratégias de ensino que ressignifiquem suas ações pedagógicas.
4. A construção de uma cultura reflexiva acerca da prática docente e da organização didático-pedagógica para que as decisões que interferem na escola sejam discutidas e compreendidas no e com o grupo.
5. Definição coletiva das prioridades para que a escola possa superar e minimizar as dificuldades existentes, estabelecendo propostas de mudança coerentes com seus objetivos e que lhes permitam avançar e que atendam às prioridades educacionais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de admissão ao ginásio (1931-1945): conteúdos e forma revelam segmentação do primário. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 107-118, 2012.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971, Seção 1. p. 6377.

FRAGO, Antonio Viñao. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. (Org.). **Educação Brasileira: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, 2001. p. 21-52.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1989.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sisíto - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-16, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor**. Gaia: Fundação Manoel Leão, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2009.

NOTAS

ⁱ G1 PR. Greve dos professores e funcionários estaduais do Paraná chega ao 29º dia. **Paraná RPC**. Paraná, 9 mar. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/03/greve-dos-professores-e-funcionarios-estaduais-do-parana-chega-ao-29-dia.html>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ⁱⁱ Dilma Rousseff, em seu discurso de posse no Congresso Nacional, no dia 1 de janeiro de 2015.

ⁱⁱⁱ Dissertação intitulada *Cultura escolar e estratégias de ensino e aprendizagem de professores do Ensino Fundamental II*, de Cláudia Sebastiana Rosa da Silva, defendida no ano de 2014 na Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Recebido em: 30/06/2016

Aceito em: 15/08/2018