

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - STRICTO SENSU**

**CLÁUDIA SEBASTIANA ROSA DA SILVA**

**CULTURA ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**CURITIBA  
2014**

**CLÁUDIA SEBASTIANA ROSA DA SILVA**

**CULTURA ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho.

**CURITIBA**

**2014**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

S586c  
2014  
Silva, Cláudia Sebastiana Rosa da  
Cultura escolar e estratégias de ensino e aprendizagem de professores do ensino fundamental II / Cláudia Sebastiana Rosa da Silva ; orientadora, Evelise Maria Labatut Portilho. – 2014  
128 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014  
Bibliografia: f. 118-122

1. Aprendizagem. 2. Professores de ensino fundamental. 3. Educação permanente. 4. Ensino superior. I. Portilho, Evelise Maria Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21. ed. – 378

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 742  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Claudia Sebastiana Rosa da Silva**

Aos vinte e nove dias do mês de julho do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Lydia Teixeira Corrêa para examinar a Dissertação da candidata **Claudia Sebastiana Rosa da Silva**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. A mestranda apresentou a dissertação intitulada “CULTURA ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II”, que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17:10. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações:

A banca sugere a publicação da pesquisa em eventos e na forma de artigos científicos.

Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evelise Maria Labatut Portilho

Evelise Maria Labatut Portilho

Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani

Marynelma Camargo Garanhani

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Lydia Teixeira Corrêa

Rosa Lydia Teixeira Corrêa

Maria Elisabeth Blanck Miguel

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGE/PUCPR

Dedico esta dissertação a Márcio, Lucas e  
Marcela, o melhor presente de Deus em  
minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo presente da vida, por ser Luz em meu caminho, por estar sempre ao meu lado.

Aos meus pais, José Hercílio (*in memoriam*) e Anita, por todo amor vivido e partilhado e por iluminarem minha vida com afeto e dedicação para que eu caminhasse com coragem e perseverança.

Ao meu marido, Márcio, pelo incentivo aos estudos, pela compreensão e sabedoria para acompanhar os diferentes momentos vividos durante o mestrado. Por existir na minha vida, me fazer feliz e por ser fonte de paz e amor.

Aos meus filhos, Marcela e Lucas, por serem o sentido da minha existência e por me ensinarem a ser uma mãe melhor.

À minha orientadora, professora Evelise Maria Labatut Portilho, por respeitar cada etapa do meu crescimento e por ter sabedoria para dosar cada tarefa para a construção desta pesquisa. Por me manter em estado de “desequilíbrio ótimo”, por me ouvir e me acolher. Por todo ensinamento, pelas horas de estudo a seu lado, pela sua alegria e espontaneidade. A ela minha admiração e gratidão.

À professora Rosa Lydia Teixeira Corrêa, pelo seu apoio e por seus questionamentos, que contribuíram de maneira significativa para construção e desconstrução da fundamentação teórica referente à cultura escolar.

À professora Marynelma Camargo Garanhani, meu agradecimento pela leitura atenta e sugestões propostas. Grata também por sua disponibilidade e olhar sensível à pesquisa.

Aos meus colegas do mestrado, do GEA e do GAE, pelas vivências e saberes partilhados em meio à desorientação, estudos e risadas.

À direção e coordenação do Colégio Marista Paranaense que apoiaram a minha caminhada, compreenderam a minha ausência na escola e acreditaram no meu potencial de aprendizagem. Por todas as oportunidades que me foram dadas para que eu me tornasse uma professora melhor.

À minha amiga, Andréa Helena Cadaval, pelos anos de amizade sincera e pela certeza da sua lealdade. Por me incentivar a enfrentar desafios e acreditar que posso vencê-los.

Aos velhos e novos amigos que participaram da caminhada, que me incentivaram e oportunizaram novas aprendizagens.

Aprender significa ter a capacidade de lidar de modo inteligente com a incerteza de persistir diante da dificuldade, quando isso for importante. Significa fazer escolhas sobre quais convites de aprendizagem aceitar e quais declinar, tendo por base uma avaliação astuta de seus próprios objetivos e recursos, e não sua insegurança ou incerteza. Significa ter uma caixa de ferramentas variada de abordagens de aprendizagem; ter a capacidade, a coragem e o entusiasmo para empregá-las eficientemente.

(CLAXTON, 2005, p.24).

## RESUMO

SILVA, C. S. R. **Cultura escolar e estratégias de ensino e aprendizagem de professores do ensino fundamental II**. 2014. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014.

### Resumo

Esta dissertação teve como objetivo interpretar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores no âmbito da cultura escolar de uma escola estadual de ensino fundamental II. A pesquisa apresentou abordagem metodológica qualitativa e enfoque fenomenológico hermenêutico. Os sujeitos foram dez professores do Ensino Fundamental II e a gestão educacional de uma instituição da rede pública estadual de Colombo/PR. Os professores participaram de um programa de formação continuada desenvolvido pela pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada. Os principais autores que subsidiaram a pesquisa foram Laraia (2007), Geertz (1978) Viñao Frago (1995, 2001), Pérez Gomes (2001), Moraes (2004), Anastasiou (2004), Roldão (2009), Vasconcellos (2000, 2003, 2009) Pozo (2002, 2004), Vigotski (1989, 1998), Portilho (2003, 2011), Nóvoa (1995, 1998, 2009), Tardif (2002, 2008, 2011) e Marcelo Garcia (1989, 1998, 2009). Os instrumentos de pesquisa utilizados foram o memorial descritivo do professor, as postagens das estratégias de ensino no Blog [www.metacognicao.com.br](http://www.metacognicao.com.br), as entrevistas semiestruturadas, o projeto político pedagógico da instituição e as observações das aulas. Os dados foram agrupados e organizados em categorias de análise: finalidades da escola, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, formação docente, relação professor e aluno e estratégias de ensino. Os resultados indicaram que as mudanças na cultura escolar desta instituição ocorrem lentamente, falta organização e espaço para a formação continuada, há pouco compartilhamento dos saberes docentes, falta planejamento envolvendo estratégias de ensino que visem a aprendizagem do aluno, assim como foi observado o distanciamento entre a verbalização e a prática pedagógica e o estado de provisoriedade que a cultura escolar apresenta. A pesquisa ressaltou a importância da formação continuada docente para realizar de forma crítica e reflexiva o planejamento de estratégias de ensino que potencializem aprendizagens significativas nos discentes e os ajudem a se adaptarem às diversas configurações sociais, culturais e educacionais que se processam neste novo contexto histórico.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem. Estratégias de Ensino. Cultura escolar. Formação Continuada. Ensino Fundamental II.

## ABSTRACT

SILVA, C. S. R. **School culture and the process of teaching and learning strategies of Junior High School teachers.** 2014. Thesis (Master). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014.

### **Abstract**

The main goal of this paper was to interpret the teaching strategies used by the teachers regarding the school culture of a public Junior High school. This research showed a quality-based methodological approach and the phenomenological-hermeneutic aspect. The subjects were ten Junior High school teachers and the educational management of a public institution from Colombo/PR. The teachers took part of a continuous leadership formation program developed for the search named Apprenticeship and Knowledge on Ongoing Formation. The main authors who subsidise this research are Laraia (2007), Geertz (1978) Viñao Frago (1995, 2001), Pérez Gomes (2001), Moraes (2004), Anastasiou (2004), Roldão (2009), Vasconcellos (2000, 2003, 2009) Pozo (2002, 2004), Vigotski (1989, 1998), Portilho (2003, 2011), Nóvoa (1995, 1998, 2009), Tardif (2002, 2008, 2011) and Marcelo Garcia (1989, 1998, 2009). The research tools used were the Teacher's Descriptive Memorandum, the posts regarding the teaching strategies on the Blog [www.metacognicao.com.br](http://www.metacognicao.com.br), the semi-structured interviews, the political-pedagogic project of the institution and the observation of the classes. The data were grouped and organized in categories of analysis: school's aim, organizational structure, school curriculum, school time, training of teachers, teacher-student relation and teaching strategies. The results presented that changes in the school culture of this institution happened slowly, lack of organization and space for the ongoing training, few sharing of the learning process, lack of planning related to the teaching strategies for the student, and also observed a gap between the verbalization and the pedagogical practice and the state of provisional that the school culture presents. The research highlighted the importance of teacher's ongoing formation to accomplish in a critical and reflexive view the planning of the teaching strategies that optimize significant learning of the students and help them to adapt the various social, cultural and educational relations, that happen in this new historical context.

**Key-words:** Learning. Teaching Strategies. School culture. Ongoing Formation. Junior High School.

## LISTA DE IUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1- Estrutura da pesquisa .....                   | 27 |
| Quadro 2 - Identificação dos sujeitos da pesquisa ..... | 30 |
| Quadro 3- Questões da entrevista .....                  | 33 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- APMF - Associação de pais, mestres e funcionários
- APP - Associação de pais e professores
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- EF - Ensino Fundamental
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EM – Ensino Médio
- GAE - Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ensino
- GEA - Grupo de Estudo sobre Aprendizagem
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PUC-PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
- QHAEA - Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem
- SIBI - Sistema Integrado de Bibliotecas
- UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

|              |  |           |
|--------------|--|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>13</b> |
| 1.1          | OBJETIVO GERAL.....  | 19        |
| 1.2          | OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....  | 19        |
| 1.3          | CAMINHOS PERCORRIDOS.....  | 19        |
| 1.4          | ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....   | 22        |
| <b>2</b>     | <b>PRESSUPOSTO METODOLÓGICO</b> .....  | <b>23</b> |
| 2.1          | METODOLOGIA DA PESQUISA.....   | 23        |
| 2.2          | PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....   | 24        |
| 2.3          | CONTEXTO DA PESQUISA .....   | 28        |
| 2.4          | SUJEITOS PESQUISADOS .....   | 28        |
| 2.5          | INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....  | 31        |
| <b>2.5.1</b> | <b>Memorial descritivo</b> .....   | <b>31</b> |
| <b>2.5.2</b> | <b>Entrevistas semiestruturadas</b> .....  | <b>32</b> |
| <b>2.5.3</b> | <b>Postagem de estratégias de ensino no blog “Metacognição”</b> .....                        | <b>33</b> |
| <b>2.5.4</b> | <b>Observações das práticas pedagógicas</b> .....  | <b>34</b> |
| <b>2.5.5</b> | <b>Projeto político pedagógico</b> .....   | <b>35</b> |
| <b>3</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES SOBRE CULTURA E CULTURA ESCOLAR</b> .....                                   | <b>38</b> |
| 3.1          | CULTURA.....   | 38        |
| 3.2          | CULTURA ESCOLAR .....  | 45        |
| <b>4</b>     | <b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO<br/>DOCENTE</b> .....                   | <b>53</b> |
| 4.1          | ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....  | 53        |
| 4.2          | FORMAÇÃO DOCENTE .....   | 61        |
| <b>5</b>     | <b>DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PESQUISADOS</b> rever<br><b>todo o capítulo</b> ..... | <b>73</b> |
| 5.1          | CULTURA ESCOLAR .....  | 73        |
| <b>5.1.1</b> | <b>Categoria estrutura organizacional</b> .....  | <b>74</b> |
| <b>5.1.2</b> | <b>Categoria finalidades da escola</b> .....   | <b>75</b> |
| <b>5.1.3</b> | <b>Categoria tempo escolar</b> .....   | <b>76</b> |
| <b>5.1.4</b> | <b>Categoria currículo</b> .....   | <b>78</b> |
| 5.2          | A FORMAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO .....                                       | 86        |
| <b>5.2.1</b> | <b>Categoria formação docente</b> .....  | <b>86</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>5.2.2 Categoria relação professor e aluno.....</b>                   | <b>94</b>  |
| <b>5.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>                                      | <b>100</b> |
| <b>5.3.1 Categoria estratégias de ensino.....</b>                       | <b>100</b> |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                     | <b>111</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>118</b> |
| <b>ANEXO A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O A PROFESSOR(A) ...</b>    | <b>123</b> |
| <b>ANEXO B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O (A) DIRETOR (A) .....</b> | <b>125</b> |
| <b>ANEXO C - OBSERVAÇÃO E REGISTRO DA SALA DE AULA .....</b>            | <b>127</b> |
| <b>ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>       | <b>128</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Fruto de uma época em que a profissão de professora era bem aceita e incentivada pela família, iniciei o ensino de segundo grau no curso de Magistério. Naquele tempo, com esta formação, já era possível iniciar a profissão. E foi assim, aos 17 anos, antes de ter a faculdade de Pedagogia concluída, que tudo começou. Lembro-me de uma mãe de aluno preocupada porque a filha teria aula com uma “estagiária”, comentário feito devido a minha aparência de garotinha.

Logo percebi que os alunos me ouviam e aprendiam com as minhas orientações, fiquei assustada com tamanha responsabilidade e, ao mesmo tempo, muito feliz, pois poderia ensinar e aprender. O amor pela profissão nasceu e foi ganhando espaço e tomando proporção em minha vida.

Minha trajetória e experiência profissional se estabeleceram, na maioria dos anos, em escolas confessionais católicas administradas por irmãs ou irmãos.

Na primeira escola na qual trabalhei, recebi as primeiras lições sobre a profissão docente. Havia formação semanal oferecida pela escola e muita troca de experiências com colegas de trabalho. Sentia liberdade para atuar e tomar decisões sempre pensando na aprendizagem das crianças. Esta escola tinha um ambiente familiar, era acolhedora, formadora de valores cristãos.

Trabalhei também em outras escolas particulares, em períodos menores e ministrei aulas durante alguns meses na rede municipal de Curitiba. Esta experiência foi marcante, pois meu perfil de professora perfeccionista e comprometida frustrou-se fortemente, ao constatar que não daria conta de tantos problemas escolares e sociais que envolviam uma clientela marcada, entre outras coisas, pelo tráfico de drogas. Senti-me fracassada, assumi que não teria condições emocionais para trabalhar naquele ambiente que me mostrou uma realidade totalmente desconhecida por mim.

Paralelamente a esta escola, trabalhava numa grande escola da rede particular com uma clientela economicamente elitizada de Curitiba. Foram muitas as aprendizagens obtidas nesta instituição e posso destacar, além dos desafios enfrentados em formação continuada, novas maneiras de perceber os alunos e seus familiares. A cada dia fui fazendo melhores atendimentos às famílias e me tornando uma professora melhor.

Minha experiência e meu desejo de aprender e ensinar continuam vivos em minha caminhada. Enquanto profissional da educação, percebo a diversidade existente entre os alunos com os quais trabalhei e também recordo dos meus momentos de aprendizagem na escola enquanto criança. Percebo atualmente que necessitava de diferentes estratégias para aprender e ainda hoje preciso de um tempo para que a assimilação aconteça, preciso ler, reler, escrever, afastar-me do objeto de estudo, conversar com outras pessoas sobre o que estou aprendendo e fazer relações com o cotidiano. Procuo colocar-me no lugar dos alunos que se apoiam no meu modo de ensinar e percebo que há necessidade de diversificar o momento e as estratégias de ensino, oportunizando aproximações do contexto no qual meu aluno vive, tendo a consciência de estar realizando um trabalho que se constrói num processo contínuo.

Foi a oportunidade de mudar de cidade que despertou em mim um desejo adormecido, pois teria chance de cursar o mestrado em Educação. Comecei a pesquisar essa possibilidade e percebi que ainda não estava pronta, resolvi então fazer uma especialização em Psicopedagogia, concluída em 2006. Anos depois, entre o medo e a coragem, reiniciei a pesquisa para a realização deste sonho. Um dos caminhos encontrados foi a possibilidade de cursar as disciplinas isoladas do programa de mestrado em Educação. O estudo dessas disciplinas, o contato com mestrandos, doutorandos e professores contribuiu para que eu iniciasse um pré-projeto de mestrado.

Estando aprovada, iniciei no Programa *Stricto Sensu* de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR e integrei-me à pesquisa intitulada “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem/Ensino (GAE), constituído por professores, profissionais da área da Pedagogia, Psicopedagogia, Psicologia, assim como alunos do Ensino Médio, do Ensino Superior e do Mestrado e Doutorado em Educação da PUC-PR. Esse grupo de pesquisadores reúne-se para estudar, refletir, discutir, construir, analisar conceitos, ideias, dados observados e vividos, no movimento desafiador de aprender por meio da interação com o grupo.

Paralelamente a esse grupo, participo do GEA – Grupo de Estudos em Aprendizagem que é aberto a toda a comunidade acadêmica e a outros interessados em estudar a partir do tema “aprendizagem”. O grupo escolhe um livro que será o

ponto de partida dos nossos estudos e cada integrante contribui com experiências, questionamentos, sínteses e outras leituras relacionadas ao livro norteador.

Esses estudos enriquecem nossos processos de aprendizagem pessoal, fortalecem nossas habilidades de fazermos relações com o outro e com novos conhecimentos e possibilitam a tomada de consciência do momento histórico no qual vivemos. Momento este, permeado por contextos que inquietam as pessoas e estão relacionados às questões referentes à vida humana e à sua reprodução, às pesquisas genéticas e experimentações biológicas, ao futuro das famílias como instituição, questões religiosas, problemas de identidade e de compreensão cultural e por fim, o impacto que a tecnologia continua criando na formação de uma sociedade informatizada e robotizada. Pode-se também acrescentar problemas relacionados à proteção da vida na natureza, segurança, ética e muitos outros. Como viver nessa sociedade pós-moderna flexível?

Nessas circunstâncias de contexto atual de mudanças, seguidas da adaptabilidade e criatividade humana e ao mesmo tempo, a dificuldade de lidar com as mudanças, a formação educacional não é excluída.

Ressalta-se, portanto, a importância para os professores da formação continuada para desenvolver estratégias de aprendizagens que ajudem a se adaptar as diversas configurações sociais, culturais e educacionais que se processam neste novo contexto histórico, com o objetivo de se fortalecer para que permeiem a educação de cidadãos críticos e convictos de que é possível viver e fazer melhorias na sociedade.

A formação contínua docente é um dos fatores determinantes para o desenvolvimento de um país e vem ganhando destaque nas discussões em âmbito nacional e internacional, pois estão à frente do campo educacional.

A partir do contexto atual e sabendo que no processo de aprendizagem cada pessoa utiliza diferentes caminhos, sinto-me estimulada a identificar e analisar a relação existente entre a cultura escolar e as estratégias utilizadas pelos professores para ensinar. E para isso, faz-se necessário continuar o processo de formação, pesquisa e estudo.

Socialmente, o termo cultura costuma vincular-se à cultura culta, aos valores da cultura intelectual e artística, assim como ao processo de escolarização. É um termo polissêmico e não se pretende esgotar sua conceituação neste trabalho, mas, sim, aproximar o leitor da ideia de que a cultura pode ser entendida como tudo

aquilo que é produzido pelo ser humano. Trata-se de um fenômeno plural e dinâmico, um sistema de símbolos que fornece as indicações e contornos de como as pessoas vivem.

Para que se possa reconstruir a cultura e não simplesmente adquiri-la, se faz necessária a troca de experiências e a interação social entre docentes e profissionais ligados ao âmbito educacional. Os professores em constante formação adquirem a cultura e a reproduzem tanto quanto a transformam. Os indivíduos e grupos de novas gerações desfrutam as experiências e significados culturais presentes no meio em que vivem de maneira desigual. Portanto, é necessário conhecer a diversidade cultural, complexa e conflitante dentro de um mesmo grupo ou entre grupos distintos. E para interpretar as estratégias de ensino dos professores no âmbito da cultura escolar de uma escola estadual de ensino fundamental II, objetivo desta pesquisa, as aulas dos professores pesquisados foram observadas, elementos simbólicos revelados no memorial descritivo produzido por eles e as entrevistas realizadas pelos pesquisadores analisadas na busca desta interpretação.

Percebo a escola como ambiente em que professores recém-graduados chocam-se ao se deparar com a cultura escolar existente e precisam adaptar o que aprenderam no ensino superior com a realidade encontrada na instituição escolar. Surge naturalmente uma cultura didática de sala de aula, de forma não consciente, adquirida na experiência e no convívio.

Entre muitas etapas vividas neste programa *Stricto Sensu* de Educação da PUC-PR, há a produção desta dissertação. Para iniciá-la, utilizei como procedimento a identificação das dissertações e teses pertinentes ao tema, utilizando o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES tendo como objetivo a busca e a sistematização do conhecimento produzido no Brasil no período de 2009 a 2013 acerca das abordagens apresentadas sobre cultura escolar, representando uma pesquisa de “Estado do Conhecimento”.

Para iniciar este procedimento, surgiu a necessidade de fazer uma capacitação no Sistema Integrado de Bibliotecas SIBI/PUC-PR para fazer uso das Bases de Dados da Biblioteca Virtual. Este sistema permite acessar bibliotecas ou bases de dados referenciais ou com texto completo por meio da rede de computadores via internet, pois a CAPES reúne e disponibiliza seu conteúdo científico à comunidade acadêmico-científica brasileira, o que possibilita a

elaboração do mapeamento e identificação das abordagens e temáticas predominantes nos conteúdos relativos ao tema pesquisado. Após receber a capacitação e iniciar a busca, foi preciso confirmar os caminhos que eu estava percorrendo voltando ao SIBI/PUC-PR diversas vezes.

O caminho aprendido seguiu os seguintes passos: ao acessar a Biblioteca Virtual, cliquei na opção “Pesquisa nas Bases de Dados” e, em seguida no “Portal Periódico Capes”. Nesta página, busquei a base desejada a partir da letra “U” para acessar as universidades. Ao acessar 22 universidades, examinei resumos de dissertações de mestrado e teses de doutoramento defendidas nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil. Ao inserir a palavra-chave “cultura escolar”, acessei ao conteúdo dos resumos das obras disponíveis no portal em 8660 trabalhos relacionados ao tema. Supõe-se que a abrangência da palavra “cultura” elevou o número de acessos ao portal.

Percebi uma grande diversidade de pesquisas realizadas referentes ao tema “cultura”, no entanto, ao identificar e analisar os trabalhos divulgados referentes à “cultura escolar” descobri que 24 tratavam sobre o tema, mas, somente três deles eram relevantes para esta pesquisa. Concluí assim, que há carência de pesquisas e 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 confirmando que somos produtos e produtores de cultura e sua influência na aprendizagem e ensino.

Entre os três trabalhos analisados com maior profundidade, destacam-se uma tese de doutorado e duas dissertações de mestrado.

A tese intitulada *Cultura escolar e cultura científica: aproximações, distanciamentos e hibridações por meio da análise de argumentos no ensino de Biologia e na Biologia* de Daniela Lopes Scarpa, tese de doutorado pela USP, (2009) indica que a cultura escolar regula as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos de cultura científica, em contraposição à ideia de enculturação como objetivo do ensino de Ciências. Como palavras-chave apresenta: cultura escolar, cultura científica, hibridação, educação científica, ensino de Biologia, argumentação. Tem como objetivos verificar como se dá a hibridação entre cultura científica e cultura escolar, o que é abandonado e o que é retido, bem como o motivo dessas escolhas.

A dissertação de mestrado *Cultura escolar e perfil discente no colégio de aplicação da UFSC (1966-1973)* de Ademir Soares Luciano Júnior pela UDESC,

(2010) dialoga com conceitos elaborados pelo sociólogo Pierre Bourdieu e sobre cultura escolar do historiador Dominique Julia e pretende mostrar que a escola possui uma cultura própria e que esta não é construída inteiramente dentro dos limites de seus muros e nem é imposta pela sociedade, já que seus discentes trazem consigo uma cultura do seu ambiente de convívio social externo à instituição. Descreve tanto a cultura assimilada quanto a cultura produzida pela escola e o capital cultural e social para a definição do perfil socioprofissional dos discentes e de suas famílias. As palavras-chave desta dissertação são: Colégio de Aplicação, cultura escolar e trajetórias socioprofissionais.

A dissertação intitulada: *Cultura Escolar: a institucionalização do ensino Primário no Sul do antigo Mato Grosso - O grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João em Caarapó/MS (1950-1974)* de Juliana da Silva Monteiro, pela Universidade Federal da Grande Dourados, (2011) trata sobre o processo de institucionalização do ensino primário a partir da implantação dos Grupos Escolares desde 1910 à luz do cotidiano, da cultura escolar e material da escola. Ao longo dessa pesquisa, propôs-se desvendar os caminhos percorridos pela escola em Caarapó, atravessando as alternâncias de seu contexto regional, permeado entre uma cultura rural e urbana em crescimento, pelos conflitos, organização e desafios de uma jovem cidade. Apropria-se das palavras-chave: cultura escolar, história da educação, grupos escolares, Caarapó e Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João. O objetivo geral desse trabalho consiste em compreender o processo de institucionalização da instrução pública primária no Sul do antigo Mato Grosso mediante a cultura escolar e o ideário dos grupos escolares, de modo a apreender as implicações socioculturais que esta modalidade representou para a região. Objetiva também deslocar o olhar da história dos grandes centros urbanos e dos grandes acontecimentos, para a história do interior de um estado do Centro-Oeste do país, com as suas produções culturais, os modos de organização da sua população, suas experiências de mudanças da estrutura educacional e os diferentes roteiros que a escola percorreu ao longo de sua história.

Estes três trabalhos destacam a importância do estudo referente à cultura escolar, no entanto, apresentam enfoques e objetivos distintos, não se propõem interpretar as estratégias de ensino dos professores no âmbito da cultura escolar, favorecendo, dessa maneira, a relevância para o desenvolvimento desta dissertação

sobre outro enfoque sob o título: “Cultura escolar e estratégias de ensino/aprendizagem de professores do ensino fundamental II”.

Foi durante o programa de formação continuada que o desejo de pesquisar as estratégias de ensino dos professores no âmbito da cultura escolar se manifestou. As peculiaridades das estratégias de ensino são evidenciadas na prática pedagógica na busca por atingir os objetivos e atender à organização da escola. Esse tema colocou em relevo a problematização desta pesquisa: Que relação há entre a cultura escolar e as estratégias de ensino do professor de educação básica?

Diante desta questão, destacam-se os objetivos que visam auxiliar este estudo:

### 1.1 OBJETIVO GERAL

Interpretar as estratégias de ensino dos professores no âmbito da cultura escolar de uma escola estadual de ensino fundamental II

### 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Destacar as características dos elementos da cultura escolar presentes na instituição de ensino fundamental II.
- Descrever aspectos da formação dos professores de ensino fundamental II a partir da história pessoal e profissional.
- Identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de ensino fundamental II em suas práticas pedagógicas.

### 1.3 CAMINHOS PERCORRIDOS

A presente dissertação estabelece relações entre os objetivos propostos pela pesquisa, o referencial teórico e os resultados da pesquisa empírica realizada com os professores.

A metodologia da pesquisa de caráter qualitativo está pautada na descrição e interpretação dos dados por meio da visão fenomenológica hermenêutica, aspecto que será apresentado no próximo capítulo.

Essa pesquisa se desenvolveu no próprio ambiente de trabalho dos professores de uma escola da rede pública estadual, localizada no município de

Colombo – PR, contando com a participação de dez professores do Ensino Fundamental II.

Os pesquisadores do Grupo de Pesquisa Aprendizagem/Ensino (GAE) realizou sete encontros semanais com os professores, com duração de 2 horas, no período de setembro a novembro de 2013. A extensão do período ocorreu devido à necessidade de intercalar os encontros com outros agendamentos já determinados no calendário escolar da escola. No primeiro encontro, foi apresentada a proposta da formação continuada que tem como objetivo geral: *promover espaços de intervenção na formação continuada de professores, para a ressignificação de suas aprendizagens como pesquisadores de suas práticas pedagógicas visando à potencialização da aprendizagem discente, na perspectiva da transformação da realidade complexa, nos diferentes contextos educativos.*

A partir do segundo encontro, os professores entraram em contato com os temas que objetivaram a formação continuada:

- Profissionalização docente;
- Aprendizagem: estilos/estratégias de aprendizagem;
- Prática Pedagógica: estratégias e estilos de ensino;
- Docência: Interferir ou intervir;
- Ambiente educativo;
- Avaliação e registro como instrumento de reflexão.

Cada encontro foi elaborado a partir da seguinte sequência metodológica:

- ▶ 1º momento: Revisão da tarefa proposta no encontro anterior;
- ▶ 2º momento: Disparador - Apresentação do tema específico do dia;
- ▶ 3º momento: Dinâmica de grupo;
- ▶ 4º momento: Roda de conversa – reelaboração do tema apresentado e vivido;
- ▶ 5º momento: Proposta de tarefa para o próximo encontro;
- ▶ 6º momento: Avaliação metacognitiva.

No intervalo entre os encontros, os professores foram convidados a realizar atividades de pesquisa da realidade, sempre acompanhados de algum pesquisador do grupo.

Os instrumentos de pesquisa utilizados e construídos pelo GAE foram:

1. Entrevista semiestruturada com o professor (ANEXO A)
2. Entrevista semiestruturada com o diretor da escola (ANEXO B);
3. Memorial descritivo do professor;
4. Protocolo de observação e registro da sala de aula (ANEXO C)
5. Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (QHAEA) (PORTILHO, 2011);
6. Postagem de estratégias de ensino no blog “Metacognição” ([www.metacognição.com.br](http://www.metacognição.com.br));
7. Questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino (BANAS, 2013);
8. Questionário metacognitivo.
9. Observação e registro dos encontros de formação.

Em maio de 2014, foi realizado o oitavo encontro com o objetivo de oferecer aos professores uma interpretação dos dados pesquisados, chamado pelo GAE de devolutiva.

A partir dos instrumentos construídos pelo GAE, foram selecionados para esta pesquisa: as entrevistas semiestruturadas com o professor e o diretor, o memorial descritivo do professor, o protocolo de observação de sala de aula e as postagens de estratégias de ensino no blog “Metacognição” ([www.metacognição.com.br](http://www.metacognição.com.br)).

A entrevista com os professores (ANEXO A), além de conter espaços para inclusão dos dados de identificação, era composta de 26 perguntas abertas e abordava vários temas relacionados aos objetivos da pesquisa, como: motivos da opção pelo magistério, a formação continuada, prática docente, ambiente educativo, planejamento e profissionalização. A entrevista foi realizada, registrada e gravada por dois pesquisadores do GAE. Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas e interpretadas pelos pesquisadores.

A entrevista com a diretora (ANEXO B) foi realizada por uma pesquisadora do grupo de pesquisa e continha, além dos dados de identificação, 22 perguntas que enfocavam os seguintes temas: opção pela gestão escolar, função da direção escolar, história da fundação da escola, características da clientela da instituição, formação continuada de professores, prática docente e visão do ambiente escolar.

Na sequência, a entrevista foi transcrita e o processo de interpretação da narrativa foi iniciado pelos pesquisadores do GAE.

#### 1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta a contextualização da temática investigada, sua problematização e objetivos que nortearam os caminhos a serem pesquisados.

O segundo capítulo apresenta a metodologia de pesquisa do trabalho. Neste capítulo, além de apresentar pressupostos teóricos referentes à metodologia qualitativa numa visão fenomenológica hermenêutica, apresentam-se os procedimentos e instrumentos utilizados, os sujeitos envolvidos na pesquisa e oferece ao leitor uma contextualização do local em que a pesquisa se desenvolve.

O terceiro capítulo introduz a temática da cultura, buscando inicialmente fazer um estudo do termo de forma mais geral para, em seguida, apresentar fundamentação teórica relacionada à cultura escolar.

O quarto capítulo pretende focar no objeto de estudo desta dissertação, as estratégias de ensino. No decorrer deste mesmo capítulo aborda-se o tema formação de professores.

O quinto capítulo informa a descrição e interpretação dos dados pesquisados.

A dissertação apresenta também as considerações finais, apontando conclusões e aspectos a serem levados a novos estudos e abordagens.

## 2 PRESSUPOSTO METODOLÓGICO

Neste capítulo serão apresentados a metodologia de pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados, o campo e os sujeitos pesquisados.

### 2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa de caráter qualitativo está pautada na descrição e interpretação dos dados por meio da visão fenomenológica hermenêutica.

A pesquisa qualitativa é relevante para esta dissertação, tendo em vista que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2012, p. 21).

A fenomenologia é definida por Heidegger<sup>1</sup> (1962 apud PALMER, 2011, p.132 e 133), a partir das raízes gregas da palavra: *phainomenon* ou *phainestai*, e *logos*. *Phainomenon* significa “aquilo que se mostra, o manifesto, o revelado” e, segundo este autor, este “manifesto” não deveria ser interpretado e sim mostrado tal como ele é, na sua manifestação. O sufixo *logia*, é aquilo que é transmitido na fala não como poder que a linguagem dá a essa pessoa, mas como um meio que ela tem de ser captada por aquilo que a palavra manifesta. Portanto, a combinação destas duas palavras, enquanto fenomenologia, significa deixar que as coisas se manifestem, tendo como busca ir além das aparências, além daquilo que se apresenta. A aproximação do objeto de estudo deve acontecer sem julgamento nem preconceito, sem imaginar como ele é. Busca-se conhecer a essência, o objeto tal qual ele é, bem como seu contexto e todos os elementos que estão contidos nele. A atitude interpretativa entre sujeito e objeto acontece nos caminhos da investigação por meio da linguagem, dos pressupostos implícitos nos textos e discursos, sendo o pesquisador um intérprete daquilo que se apresenta (DEVECHI, 2010).

Segundo Triviños (1987), a intenção da fenomenologia é desvelar o fenômeno, não explicar e nem analisar, a partir de uma visão pessoal ou de uma

---

<sup>1</sup> Heidegger, M. *Sein und Zeit*. Halle: Niemeyer, 1927. As citações são da 17ª edição, inalterada. Tübingen: Niemeyer, 1963, 437pp. Tradução inglesa de John Macquarrie e Edward Robinson, *Being and Time*, London: SCM Press, 1962, 589 pp.

experiência do mundo sem nenhuma explicação ou interpretação causal. É a compreensão do mundo vivido, da experiência a partir do que é observado.

Na hermenêutica, estabelece-se a prioridade da pergunta sobre a resposta e problematiza-se a noção de dado empírico puro. “A arte de falar e compreender estão contrapostas uma à outra, e falar é, porém, apenas o lado exterior do pensamento, assim a hermenêutica está conectada com a arte de pensar e, portanto, é filosófica” (SCHLEIERMACHER, 2006, p.15).

A hermenêutica “descortina” o lado inverso da cultura científica que domina nossa civilização e surge como cultura das “humanidades”, buscando “encontrar o equilíbrio correto entre o poder do saber dominante e a sabedoria socrática do não saber em torno do bem” (GADAMER, 2007, p. 41). Sendo assim, o método fenomenológico hermenêutico propõe uma reflexão contínua sobre a importância, a validade e a finalidade dos questionamentos e respostas obtidas na pesquisa. Apresenta-se como de natureza exploratória, ou seja, como interpretação aberta a outras interpretações, buscando ver, sem preconceito, aquilo que se apresenta.

Gadotti (2004) considera a fenomenologia hermenêutica uma metodologia dialética, devido a sua complexidade e ao fato de que nosso aprendizado sobre o que analisamos muda sempre, está em constante variação devido a uma suspeita permanente, da criticidade própria de cada indivíduo que a observa. Para este autor, essa metodologia oferece uma “técnica de desconstrução, de destruição, de suspeita da realidade” (GADOTTI, 2004. p.148).

Concluindo, o pesquisador ao utilizar a metodologia qualitativa com uma abordagem fenomenológica hermenêutica e ao se deparar com o contexto pesquisado, apoia-se nos instrumentos construídos na sua pesquisa, colhe os dados, lança um olhar interpretativo e não crítico sobre eles. Desses dados, espera-se alcançar um resultado, uma conclusão sobre o seu objeto de pesquisa.

## 2.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O início da dissertação aconteceu com a elaboração do projeto realizado no 2º semestre de 2012, pelo GAE, atendendo a um dos objetivos da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada.

Após a elaboração, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética nº 205.177 e data da relatoria: 20/02/2013.

A participação no grupo de estudo e de pesquisa foram essenciais para a visão do todo e a identificação do objeto desta dissertação.

Durante o processo de construção da pesquisa, o grupo de pesquisadores elaborou os procedimentos e instrumentos a serem utilizados, assim como realizou a calibragem dos mesmos.

No início do ano de 2013 foi realizado o contato com a Coordenação de Ensino da Secretaria Estadual de Educação do Paraná para a apresentação e convite para a participação da pesquisa às escolas da rede. Depois de contatos com as direções de algumas instituições, a coordenação de ensino da região norte de Curitiba foi receptiva à proposta e permitiu a realização da pesquisa, encaminhando o grupo a duas escolas da cidade de Colombo – PR.

No 2º semestre de 2013, o programa de formação continuada de professores iniciou a pesquisa em uma escola de ensino fundamental II.

Para atender às necessidades da pesquisa, o grupo se dividiu entre as funções necessárias ao andamento do programa, tais como: coordenador do grupo, observador de temática e dinâmica, volante, disparador, entrevistador e observador de sala de aula.

No primeiro encontro proposto pelo grupo de pesquisa (GAE), depois de feita a acolhida e a apresentação pessoal dos pesquisadores, apresentou-se a pesquisa. Detalhes sobre a proposta do programa de formação continuada foram explicados, bem como o formato e os objetivos da pesquisa e a certificação que seria emitida pela PUC – PR. Ao falar sobre os instrumentos da pesquisa, falou-se também sobre as entrevistas que seriam realizadas com os professores e as observações das práticas em sala de aula com dias determinados e escolhidos pelos mesmos.

Assim que o programa iniciou, os pesquisadores participaram dos encontros, observaram as aulas dos professores e realizam entrevistas com os mesmos. Paralelamente, trabalharam com a organização e digitalização dos dados da pesquisa.

Ao investigar o material, iniciou-se a seleção dos dados relevantes para o objeto desta pesquisa: as estratégias de ensino dos professores, sempre com o olhar voltado para o âmbito da cultura escolar.

Para a descrição e interpretação dos instrumentos utilizados nesta dissertação, optou-se pela classificação dos dados que foram agrupados em categorias. Moraes (1999) considera a categorização como um procedimento que

ocorre por meio de agrupamento de dados, levando-se em consideração a parte comum existente entre eles. Esse agrupamento deve comunicar uma síntese quanto aos aspectos mais importantes que se deseja comunicar. “A categorização facilita a análise da informação, mas deve se fundamentar numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo” (MORAES, 1999, p. 14).

Com as categorias construídas, os dados foram interpretados à luz da visão fenomenológico-hermenêutica. Inicialmente o material obtido foi transcrito, seguido da interpretação.

Na interpretação das categorias apresentam-se narrativas decorrentes do contato dos pesquisadores com a cultura escolar, permeada com o referencial teórico, a fim de apresentar um diálogo entre a teoria e a empiria. Optou-se por manter as falas e escritas originais dos professores com a intenção de oferecer ao leitor uma melhor compreensão de como eles se comunicam.

Por meio da interpretação dos dados, foi possível identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores e destacar os elementos que caracterizam a cultura escolar a cada contato estabelecido com os sujeitos da instituição.

O **Quadro 1** que se apresenta na sequência faz referência à forma como cada objetivo da pesquisa foi investigado, tendo em vista as categorias e instrumentos utilizados.

Quadro 1- Estrutura da pesquisa

| <b>CULTURA ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II</b>                             |  |   |                                 |            |                            |                   |     |
|---|--|---|---------------------------------|------------|----------------------------|-------------------|-----|
| <i>OBJETIVO GERAL</i>   | <i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>   | <i>CATEGORIAS</i>   | <i>INSTRUMENTOS DE PESQUISA</i> |            |                            |                   |     |
|   |  |   | Memorial descritivo             | Entrevista | Observação de sala de aula | Blog Metacognição | PPP |
| Interpretar as estratégias de ensino dos professores no âmbito da cultura escolar de uma escola estadual de ensino fundamental II | Destacar as características dos elementos da cultura escolar presentes na instituição de ensino fundamental II.          | Estrutura organizacional<br>Finalidades da escola<br>Tempo escolar<br>Currículo |                                 |            |                            |                   |     |
|   | Descrever aspectos da formação dos professores de ensino fundamental II a partir da história pessoal e profissional.     | Formação docente<br>Relação professor e aluno                                   |                                 |            |                            |                   |     |
|   | Identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de ensino fundamental II em suas práticas pedagógicas. | Estratégias de ensino   |                                 |            |                            |                   |     |

Fonte: A autora, 2014.

### 2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta dissertação de mestrado é uma pesquisa integrada a uma pesquisa maior intitulada “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada” desenvolvida pelo GAE - Grupo de Pesquisa Aprendizagem/Ensino, parte do Programa *Stricto Sensu* de Educação da PUC-PR. Fazem parte desse grupo, professores, profissionais da área da Pedagogia, Psicopedagogia, Psicologia, assim como alunos do Ensino Médio, do Ensino Superior e do Mestrado e Doutorado em Educação da PUC-PR. Semanalmente o grupo de pesquisadores reúne-se para estudar, refletir, discutir, construir, analisar conceitos, ideias, dados observados e vividos, com o objetivo de aprender por meio da interação com o outro.

O *lócus* da pesquisa é uma instituição da rede pública estadual, localizada no município de Colombo – PR e contou com a participação de dez professores do Ensino Fundamental II. Esta escola foi fundada no ano de 2007 e iniciou seu funcionamento num espaço locado pelo Estado devido à falta de vagas no município e o número de alunos sem acesso à educação escolar. Anteriormente, este espaço 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. Atende 230 alunos com idade aproximada entre 12 e 16 anos, divididos entre dez turmas distribuídas nos períodos da manhã e da tarde.

### 2.4 SUJEITOS PESQUISADOS

A pesquisa contou com a presença de 10 professores do Ensino Fundamental II que trabalhavam nos períodos matutino e vespertino de duas escolas da rede estadual de educação do município de Colombo-PR. Os professores envolvidos na pesquisa se reuniram em uma das escolas para facilitar a realização dos encontros, considerando que havia professores que trabalhavam nas duas instituições.

Entre estes professores, dois possuem de 25 a 32 anos de profissão, dois possuem entre 15 e 20, três professores possuem entre 5 e 15 e dois possuem menos de 5 anos de atuação profissional docente. Quanto ao tempo na profissão, constata-se que o corpo docente dessa instituição conta, em sua maioria, com profissionais experientes. Referente ao tempo de atuação na instituição em questão,

observa-se que 7 entre 10 professores atuam há 5 anos ou menos, caracterizando um corpo docente relativamente novo, devido ao fato da escola ter apenas sete anos de funcionamento. Constata-se também que todos os professores pesquisados são profissionais licenciados, sendo que nove possuem pós-graduação em nível de especialização.

Para descrição dos dados, a diretora foi identificada pela letra D e os professores pela letra "P", seguida de um número de 1 a 12, sendo que os números 6 e 9 referem-se aos desistentes da pesquisa. O Quadro 1 mostra a identificação dos professores participantes da pesquisa.

A Gestão Escolar tem como diretora uma pedagoga de 33 anos, do sexo feminino, com graduação em Pedagogia, concluída no ano de 2002. Possui pós-graduação em nível de especialização em Psicopedagogia e atualmente está cursando pós-graduação, no mesmo nível, em Gestão Escolar. Em 2007, logo que a escola foi fundada, assumiu a função de pedagoga e no ano de 2011 assumiu a direção da escola.

A diretora da instituição não participou dos encontros, mas é sujeito participante da pesquisa, foi contatada, pessoalmente e por telefone, a fim de otimizar a realização dos mesmos. Assim como os professores, foi também entrevistada e disponibilizou o Projeto Político Pedagógico da instituição para os fins da pesquisa.

Quadro 2 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

| Sujeitos da Pesquisa | Idade   | Gênero | Formação Acadêmica/ Ano de Conclusão        | Pós/Nível Especialização | Atuação Profissional | Ano/Série em que atua   | Tempo de docência | Tempo de atuação na instituição |
|----------------------|---------|--------|---|--------------------------|----------------------|---|-------------------|---------------------------------|
| P1                   | 55 anos | F      | Geografia 2005                              | SIM                      | EF II e EM           | 6º, 9º ano do EF e 1º, 2º e 3º ano do EM.                       | 9 anos            | 1 ano                           |
| P2                   | 43 anos | F      | Biologia 2000                               | SIM                      | EF II e EM           | 1º, 2º e 3º ano do EM e 6º ano do EF.                           | 17 anos           | 3 anos                          |
| P3                   | 45 anos | M      | Letras Português – Inglês 2009              | SIM                      | EF II e EM           | 6º, 7º, 8º e 9º EF, 1º, 2º e 3º do EM e na EJA em turmas do EF. | 3 anos            | 1 ano                           |
| P4                   | 33 anos | F      | Ciências Exatas – Matemática 2002           | SIM                      | EF II                | Do 6º ao 9º EF.   | 10 anos           | 2 anos                          |
| P5                   | 57 anos | M      | Ciências com habilitação em Matemática 1991 | SIM                      | EF II e EM           | 6º, 7º e 8º ano do EF.  | 32 anos           | 2 anos                          |
| P7                   | 29 anos | F      | Engenharia Industrial 2008                  | SIM                      | EF II e EM           | 6º e 7º ano do EF e 1º, 2º e 3º do EM.                          | 3 anos            | 1 ano                           |
| P8                   | 48 anos | F      | História 1993                               | SIM                      | EF II                | 8º e 9º ano do EF.  | 20 anos           |                                 |
| P10                  | 52 anos | M      | Estudos Sociais – História e Geografia      | SIM                      | EF II e EM           | 1ª, 2ª e 3ª ano do EM e 7º e 9º ano do EF.                      | 13 anos           | 8 anos                          |
| P11                  | 43 anos | F      | Ciências e Biologia 1992                    | SIM                      | EF e EM.             | 6º e 8º ano do EF.  | 25 anos           | 6 anos                          |
| P12                  | 33 anos | F      | Geografia 2006                              | NÃO                      | EF II                | 6º e 8º ano do EF.  | 8 anos            | 5 anos                          |

Legenda: EF – Ensino Fundamental. EM – Ensino Médio. P6 e P9 participaram somente do 1º Encontro. Fonte: GAE, 2014.

## 2.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os diversos momentos de pesquisa realizados pelo GAE foram oportunidades para trocar experiências, estudar, criar, refletir, analisar conceitos e dados por meio da interação entre toda a equipe. Os instrumentos de pesquisa foram construídos para atender, primeiramente, aos objetivos da pesquisa e, na sequência, aos temas trabalhados em cada encontro.

Para esta dissertação, foram utilizados:

1. As entrevistas semiestruturadas com os professores e com a diretora.
2. Os memoriais descritivos sobre a história pessoal e profissional dos professores;
3. Os protocolos de observação de sala aula;
4. Postagem de estratégias de ensino no blog “Metacognição” e
5. Projeto político pedagógico (PPP).

A utilização desses instrumentos aconteceu durante o período de realização da Formação Continuada, sendo que algumas observações das aulas aconteceram em março/2014 devido à indisponibilidade dos professores no final do ano de 2013.

### 2.5.1 Memorial descritivo

O memorial descritivo trata-se de um relato feito pelo professor sobre a sua trajetória pessoal e profissional. Contêm os motivos da escolha pela profissão, os acontecimentos mais significantes na sua caminhada pessoal e profissional por meio de uma narrativa escrita e individual oportunizando o desenvolvimento de processos reflexivos e compreensão a partir da construção dessa narração.

Zabalza (2004) afirma que os professores, ao ficarem cada vez mais conscientes de seus atos, podem interpretar a sua prática. Ao repensarem sua formação, promovem a compreensão do significado de sua ação educativa podendo assim, reconstruí-la e melhorar a qualidade das suas aprendizagens e de seus educandos. Para Tardif (2002, p.11), os saberes dos professores estão relacionados com a história de vida e com a identidade deles. As relações estabelecidas no seu dia a dia estão atreladas às relações ocorridas no cotidiano escolar.

Nesta pesquisa, o memorial foi um instrumento solicitado como tarefa no primeiro encontro e deveria ser entregue pelos participantes no encontro seguinte.

Os dez professores cumpriram a tarefa, considerando também a entrega do memorial com atraso. A consigna apresentada 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”.

A aplicação, categorização e 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. O memorial foi utilizado com o objetivo de descrever aspectos da formação dos professores de ensino fundamental II a partir da sua história pessoal e profissional.

A primeira etapa realizada foi a leitura de todos os memoriais. Em seguida, destacaram-se os aspectos mais relevantes sempre com o olhar voltado para o objetivo desta dissertação. As informações obtidas subsidiaram a criação da categoria formação docente.

### **2.5.2 Entrevistas semiestruturadas**

A escolha pelo instrumento chamado entrevista semiestruturada deve-se ao fato de que se trata de um instrumento utilizado em pesquisas qualitativas, para a obtenção de significados subjetivos ou significações ocultas.

A entrevista é um processo de interação entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado. Por meio dela, os pesquisadores buscam obter informações e opiniões dos sujeitos entrevistados. As entrevistas semiestruturadas são constituídas de perguntas abertas e fechadas previamente definidas. Conforme Lüdke (1986, p.33) “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. O entrevistador deve ficar atento para dirigir a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou apresente dificuldades com ele, a fim de que os objetivos sejam alcançados.

As entrevistas foram planejadas com antecedência pelo GAE buscando atender aos objetivos da grande pesquisa intitulada “Aprendizagem e Conhecimento

na Formação Continuada”. Buscou-se criar perguntas que atendessem aos anseios de todos os integrantes de grupo a partir do objetivo geral da pesquisa.

Para esta dissertação, foram escolhidas as questões: 6, 7, 12, 13, 14, 15, 18 e 23 (ANEXO A) por possibilitarem identificar elementos reveladores da cultura escolar na prática pedagógica e na história profissional do pesquisado e a partir deles interpretar a relação entre a cultura escolar e as estratégias de ensino de professores do ensino fundamental II, atendendo assim, aos objetivos da pesquisa.

As perguntas foram selecionadas a partir dos seguintes procedimentos: leitura de todas as entrevistas já transcritas para se obter uma visão mais abrangente desse instrumento e, em seguida, foram selecionadas as perguntas que atendiam aos objetivos desta dissertação. Fez-se nova leitura procurando sublinhar os aspectos relevantes para o estudo proposto. As perguntas do Quadro 3, retiradas do Anexo A, subsidiaram a interpretação e categorização dos dados.

Quadro 3- Questões da entrevista

| Número da Questão | Questão  |
|-------------------|--|
| 6                 | Você participa de algum órgão de classe? Qual e de que maneira?  |
| 7                 | Qual o motivo da sua opção pela docência?  |
| 12                | A sua prática pedagógica atual revela características da concepção de ensino que você recebeu na sua formação inicial? Como e quais? |
| 13                | Quais são os procedimentos que você julga necessários para o desenvolvimento de sua prática pedagógica?                              |
| 14                | Como você planeja suas aulas?  |
| 15                | Como você organiza sua prática pedagógica com relação aos procedimentos de avaliação?  |
| 18                | A instituição em que você atua, promove espaços para o encontro entre os docentes? Qual a frequência? Com que objetivo?              |
| 23                | Quais as características da sociedade atual que mais interferem em seu cotidiano escolar?  |

Fonte: Elaborado pelo GAE, 2014.

### 2.5.3 Postagem de estratégias de ensino no blog “Metacognição”

Para explicar a utilização do instrumento de pesquisa Blog “Metacognição”, torna-se necessário retomar a proposta de formação continuada do GAE, planejada com a intenção de promover espaços de intervenção por meio de encontros entre professores da escola pesquisada para oportunizar a ressignificação das práticas pedagógicas. O 5º encontro intitulava-se “Prática pedagógica e estilos de ensino do professor pesquisador”. Inicialmente, foi retomada a tarefa do encontro anterior e desenvolvida a dinâmica de trabalho em grupos. Para essa dinâmica, cada grupo deveria ler o conteúdo presente em um envelope e organizar-se da maneira que

desejasse para contar o conteúdo para as outras equipes. Após esse trabalho, iniciou-se a apresentação do tema a ser estudado naquele momento sobre “estilos de ensino”.

No 4º momento desse encontro, foi realizada uma roda de conversa. Momento em que os professores foram convidados a discutir a partir das seguintes consignas: *Da prática vivenciada aqui e do conteúdo exposto, como você percebe a sua ação pedagógica? Qual o estilo de ensino que predomina na sua prática pedagógica?*

Como foi planejado para cada encontro, no 5º momento, explica-se a tarefa para os professores realizarem em casa. Nesse dia, a tarefa consistia em acessar o blog “Metacognição” ([www.metacognicao.com.br](http://www.metacognicao.com.br)) e postar no site as estratégias de ensino que foram utilizadas com frequência pelos professores durante a semana.

Na semana seguinte, no 6º encontro, a tarefa foi retomada e a partir dela, o GAE se reuniu para interpretar as postagens e subsidiar as categorias de análise referentes às estratégias de ensino postadas.

#### **2.5.4 Observações das práticas pedagógicas**

A pesquisa no interior da escola, na sala de aula, enriquece os dados levantados pelos pesquisadores, como elucida Lüdke (1986, p. 26) ao dizer que: “A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.(...) A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

Entre os dez professores pesquisados, sete concordaram em receber o grupo de pesquisadores para que observassem suas práticas em sala de aula. A partir do aceite dos sete professores, as datas foram marcadas e aconteceram no decorrer da formação continuada.

As observações foram iniciadas contando com a presença de dois pesquisadores, sendo que um deles anotava as falas e o outro, as ações, os movimentos do professor e do grupo de alunos. De acordo com Minayo (2012, p.70) a observação pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, pois permite a compreensão da realidade. A observação é, segundo a autora, “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como

observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”.

Com esse registro de observação em mãos, o GAE levantou as hipóteses baseadas na interpretação dos sujeitos envolvidos. Como o objetivo desta dissertação é interpretar as estratégias de ensino dos professores no âmbito da cultura escolar, as estratégias de ensino foram agrupadas e uma categoria de análise foi criada com este nome. As estratégias foram agrupadas e interpretadas procurando identificar, para este estudo, aquelas em que o processo de ensino tem o professor como eixo central, chamadas de centralizadoras e aquelas em que a construção do conhecimento decorre da interação entre sujeito e objeto, objeto e meio, chamadas de interativas.

### **2.5.5 Projeto político pedagógico**

O projeto político pedagógico (PPP) de uma instituição escolar é a proposta norteadora dos processos educativos e das estruturas organizacionais das instituições. Segundo Vasconcelos (2000, p. 169), o projeto político pedagógico é:

O plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

A sua construção implica no planejamento sobre o que se tem intenção de realizar na escola. Não pode ser considerado um simples conjunto de planos de ensino e atividades. “É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”, assegura Veiga (2003, p. 13). Deve oportunizar a participação de toda a comunidade escolar num processo de reflexão e discussão das situações divergentes que acontecem no interior da instituição. Está relacionado com a organização geral da escola e com a organização da sala de aula, caracterizando assim, a busca pela organização de um trabalho de caráter global que visa à qualidade de um processo político e pedagógico.

É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2003, p.13).

Visando ampliar a compreensão sobre o sentido da educação, sua finalidade e o papel da escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) orienta e ressalta que o objetivo maior do processo educacional brasileiro deve ser a formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagens para o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente natural e social, a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos laços de solidariedade humana da sociedade. A LDB 9394/96, Art. 12º, considera o Projeto Político Pedagógico o eixo norteador de todo trabalho escolar e sua existência surge a partir de uma prática abrangente dentro da escola. O PPP permite um diagnóstico dos problemas, apontando referências para a comunidade refletir sobre o tipo de educação que se necessita desenvolver com o propósito de contribuir para a reflexão da prática e para a efetivação de uma escola reflexiva que transforma a partir dos erros, implementando ações que venham de encontro a suas necessidades, visando à melhoria.

Gadotti (1994) ressalta que o PPP deve partir do contexto histórico em que a escola está inserida, projetando antever o futuro e explicitando sobre as ações que se pretende inovar.

A escola, por meio da construção de seu projeto, busca garantir sua emancipação por meio das decisões por ela estabelecidas, de acordo com sua realidade e comunidade escolar. A busca pela autonomia, atualmente, considera a participação coletiva num movimento de comprometimento total voltado para os interesses da comunidade educativa. A Lei 9394/96, Art. 14º define que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996).

A gestão democrática, concebida pela lei, visa romper barreiras entre a teoria e a prática, entre modos de criar e de fazer e procura resgatar o envolvimento e controle dos educadores na construção do projeto político pedagógico. A busca pela gestão democrática considera a participação de diferentes atores dos diferentes segmentos da escola, pois assegura a legitimação das decisões (VEIGA, 2003).

O projeto político pedagógico deve contemplar a formação continuada a que todos os profissionais que trabalham na escola têm direito. Essa formação deve procurar atender às necessidades dos profissionais, cabendo à escola, construir um programa de formação que objetive o crescimento pessoal e profissional dos envolvidos.

Planejar e construir um PPP, é ter compromisso com uma educação de qualidade e participativa, é a união entre escola e comunidade por meio de um caminho em que o eixo central é a aprendizagem e a participação da comunidade escolar como um todo. O fato de o PPP poder ser alterado torna-o ainda mais especial, caso não estiver atendendo às necessidades do seu público alvo, que são as realidades educacionais e sociais. Mas para isso, precisa que o seu acompanhamento, atualização e avaliação sejam contínuos.

Para atender um dos objetivos desta dissertação, contatou-se a diretora da escola para solicitar o projeto político pedagógico da instituição. Ela comunicou que o projeto estava desatualizado, pois se tratava de um documento de 2012. Informou também, que o mesmo foi construído em conjunto pelos professores, funcionários, direção e equipe pedagógica. O contato com a diretora, nesse momento, foi feito por telefone e o projeto foi encaminhado por meio do correio eletrônico. Com a posse do projeto, a interpretação foi iniciada com o objetivo de destacar as características dos elementos da cultura escolar da instituição pesquisada por meio do Projeto Político Pedagógico.

### 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE CULTURA E CULTURA ESCOLAR

Este capítulo apresenta aportes teóricos referentes ao estudo da cultura com base em leituras pautadas principalmente em autores como Laraia (2007), Geertz (1978) e Corrêa (2008).

O subitem referente à cultura escolar está pautado em autores como Viñao Frago (1995 e 2001), Forquin (1993) e Pérez Gomes (2001). Estes autores foram escolhidos por referirem-se à cultura escolar voltada à prática pedagógica, suas tradições e modos de fazer do professor.

Este estudo objetiva identificar e analisar as estratégias de ensino como constitutivas da cultura escolar e que dinâmica conferem à dada cultura.

#### 3.1 CULTURA

Para estudar a cultura escolar durante o processo de construção desta pesquisa, foi necessário inicialmente partir do significado do termo “cultura”. O conceito de cultura é compreendido como polissêmico pela sua variedade de sentidos, é um conceito amplo e geral, havendo diferentes maneiras de situá-lo e interpretá-lo. Baseado em Terry Eagleton (2005, p. 21), inicialmente o termo referia-se à atividade humana de trabalhar com a agricultura significando “lavoura” ou “cultivo agrícola”. Sua raiz latina, *colere*, significa diferentes conceitos como cultivar, habitar, adorar e proteger. A partir do significado de *colere*, por meio do latim, chega-se a *cultus*, que no termo religioso significa culto. O autor revela que se este termo significa cultivo, lavoura, implica tanto em crescer espontaneamente como de forma regulada, controlada. A abrangência do termo se justifica por compreender do cultivo de vegetais ao cultivo de ideias.

O Dicionário de Filosofia Abbagnano (1998, p. 236), apresenta diferentes significados para o termo cultura. O primeiro e mais antigo, significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. No significado referente à formação da pessoa humana individual, refere-se ao homem culto, educação do homem como tal, ou seja, educação que envolvia a poesia, a eloquência, a filosofia, às quais se atribuíam valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, verdadeiro, genuíno e perfeito.

Para os antropólogos, o conceito de cultura compreende características de comportamento próprias dos seres humanos em relação a outras espécies, comportamento este que é aprendido e ensinado. Os seres humanos possuem capacidade para gerar comportamentos e a mente humana é capaz de gerar uma diversidade de reações, devido ao seu potencial simbólico e linguístico. Os comportamentos estão imbricados nas relações sociais e, desse modo, a cultura está entrelaçada com todo o sistema cognitivo (POZO, 2004).

De acordo com Laraia (2007), a cultura é vista como um processo que se desenvolve naturalmente, pois a ação humana, a partir do pensamento e da linguagem, conhecimento e arte, evolui continuamente. O autor aponta a existência da diversidade cultural sem deixar de considerar a igualdade humana. A diversidade encontra-se nos estágios evolutivos da civilização, mas a natureza humana é semelhante independentemente da origem e da linguagem. Desse modo, a cultura é construída pelas práticas sociais e seu conceito, já considerado complexo pela variedade de sentidos e contradições, adquire uma dimensão de pluralidade ao considerar as suas diferentes noções.

Como herdeiros de um processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos por gerações anteriores, essa herança possibilita a ação em um ambiente comunicando aos que nos rodeiam uma transmissão contínua, pois, de acordo com Laraia (2007, p. 45), “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado”. O homem aprende com seus semelhantes todas as ações e realizações originadas pelo processo de enculturação. A cultura se manifesta com o processo normativo, pela capacidade que o ser humano tem ao representar o mundo, da sua capacidade de desenvolver símbolos, contribuindo assim, para o seu surgimento. Os símbolos são considerados “vestígios que, no processo de humanização, o homem vai deixando no tempo como resultado das transformações que vai imprimindo no mundo” (CORRÊA, 2008, p.23).

Nessa perspectiva, para o ser humano conhecer o significado de um símbolo é necessário conhecer a cultura que o criou. De acordo com Laraia, (2007, p.63) “estudar a cultura é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura”, pois o ser humano percebe o mundo por meio dela. Esta concepção aproxima-se do pensamento de Geertz (1978, p. 15), em que o conceito de cultura baseia-se no enfoque de que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. Para este autor, ela é uma “ciência interpretativa

à procura de significados”. Interpretação esta, que se encontra marcada nos diferentes modos de organizar a vida social, por meio das experiências humanas, costumes, crenças, linguagem, simbologias, moda, gastronomia, meios de comunicação bem como seus conteúdos e também, produções artísticas e intelectuais. A teia de significados a que o autor se refere consiste, por assim dizer, no trabalho do antropólogo em sua missão de desvendar esses significados, estabelecendo relações entre si, buscando uma interpretação de significados do objeto analisado. Uma interpretação só será possível por meio de uma seleção de informações, da transcrição de textos, do mapeamento de campos, ou seja, por meio de um estudo etnográfico, segundo Geertz (1978).

Um trecho da narrativa de um professor pesquisado ilustra a ideia a que o autor se refere:

*Meu sonho era ser engenheiro ou arquiteto, mas os cursos eram só de manhã e à tarde e, com horários diversos, na Universidade Federal do Paraná. Optei então, pelo curso em Matemática, com a intenção de mudar ou aproveitar o curso quando eu me formasse, pois tive que escolher um curso mais simples e no turno da noite, para poder pagar a Universidade e trabalhar para ajudar no sustento da família (P5).*

A narrativa do professor sinaliza a presença de sentidos importantes que ele atribui, por exemplo, ao querer cursar uma formação em ensino superior e também, na crença de que o curso escolhido era mais fácil do que outros. Esses elementos podem caracterizar a ideia de significados e sentidos a que o homem se encontra enredado, teia que facilita ou dificulta os modos de organização da vida em sociedade.

Ao ver o mundo por meio da sua cultura, as pessoas consideram o seu modo de vida correto e a usam como referência em suas condutas. No entanto, cada sistema cultural está sempre em mudança e é preciso entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Para Geertz (1978), a cultura está formada pelos padrões de significados, codificada em símbolos e transmitida historicamente, mediante os quais as pessoas se comunicam, transmitem e desenvolvem seus conhecimentos e atitudes sobre a vida. Dessa forma, os indivíduos e grupos formadores de uma nova geração apreendem a cultura, reproduzem-na e a transformam.

A partir da definição de Geertz, é possível compreender a cultura como sistemas de signos e significados criados pelos grupos sociais. Portanto, interpretar

as culturas significa interpretar símbolos, mitos, ritos. Segundo o autor, isso ocorreria por meio da chamada “descrição densa”, uma escrita etnográfica sobre esses símbolos, mitos, rituais e o ato de reflexão sobre essa própria escrita antropológica, também inscrita numa determinada cultura (GEERTZ, 1978, p.26). Ao se elaborar uma “descrição densa”, o que interessa não é a interpretação e explicação dos fatos de forma isolada, e sim, a importância do conjunto, de como ele está sendo vivido e transmitido e o que o conteúdo disso significa para as pessoas. Os fatos nascem e evoluem numa reprodução espontânea e despercebida pelos sujeitos.

Como um sistema de símbolos passíveis de interpretação, ressalta Geertz (1978, p.24):

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

Depreende-se, dessa forma, que a cultura é um fenômeno social, cuja sua manutenção e transmissão dependem dos sujeitos sociais.

A tese de Scarpa (2009) destaca a linguagem simbólica como o aspecto mais marcante da cultura, pois as palavras representam as coisas e é por meio delas que seus significados são produzidos criando relações de saber e poder e constroem subjetividade, “é a partir da comunicação que a experiência humana se manifesta e se constitui, portanto, no nível individual não há pensamento sem linguagem e no âmbito coletivo não há cultura sem linguagem” (SCARPA, 2009, p.29). Para Geertz (1978), investigar uma cultura com sucesso é conseguir nos situarmos nela, é ter acesso aos valores, linguagens, símbolos, artefatos da ação social na qual ganham significados. Os significados agem linguisticamente no mundo, pois não estão acabados, não possuem fronteiras e refletem o pensamento. O papel da linguagem é descrever a realidade. Por meio dela, os indivíduos compartilham suas ações, comportamentos, formas de vida e formam comunidades de comunicação.

Estudos e pesquisas antropológicas são pontos de partida para outras pesquisas e a etnografia deve ser mais interpretativa do que observadora, pois o etnógrafo observa, registra e analisa, ao analisar, interpreta. Sua proposta interpretativa é marcada pela necessidade de se perceber as particularidades das partes que compõem o todo, só assim podem-se apreender os significados desejados. A descrição etnográfica para Geertz é, portanto, interpretativa e

microscópica “os antropólogos não estudam as aldeias, eles estudam nas aldeias” (GEERTZ, 1978, p.32). Concebe-se dessa maneira que, a pesquisa realizada na escola de Colombo assemelha-se a uma pesquisa etnográfica, pois foi realizada *in lócus*.

Diferentes manifestações culturais foram observadas nessa instituição e houve professores que demonstraram ter necessidade de se preparar para atender as demandas do aluno atual e buscam na religiosidade o apoio para enfrentar as diferentes situações do cotidiano escolar como pode ser analisado no relato da professora:

*P2- Às vezes a gente vai num curso e o professor fala “eu to lendo o livro tal” e eu falo “eu to lendo a Bíblia” porque me ajuda muito. Eu to falando por mim, eu sou uma pessoa que levanto muito cedo e eu oro ou medito antes de vir pra sala de aula. Você fala de preparação, eu acho que é isso, é você estar aberto pra lidar com essa carga de alunos que tem de tudo. Você chega, tem uma energia boa, tem outro que não tem uma energia tão boa, essas dificuldades todas. E eu preparo o psicológico mesmo, sabe?*

De acordo com Corrêa (2008), a religiosidade é uma manifestação considerada patrimônio cultural e suas práticas encontram-se associadas à religião, legitimadas por serem socialmente reconhecidas. Por meio da crença e da prática religiosa, pode-se perceber a fragilidade humana, como manifesta o P2 ao mostrar a necessidade da leitura da Bíblia para preparar-se para enfrentar a sala de aula. Esse discurso é reforçado em outro momento quando se refere aos alunos que se encontram desinteressados pelas práticas escolares: “*Tem recurso nenhum que dá jeito. Só jejum e oração (P2)*”. Apoiando-se em Corrêa (2008, p.161), pode-se justificar o relato como uma manifestação religiosa revelada em um “sentimento inconsciente de incompletude humana, pois, de algum modo, ela se manifesta para aqueles que creem em uma força superior”. O desabafo do professor revela que a religiosidade é uma busca de fortalecimento frente aos desafios enfrentados no interior da escola.

Os sentidos que cada um de nós remete à vida podem ser teorizados a partir dos conceitos de Geertz (1978) sobre *ethos* e *visão de mundo* e permitem orientar a interpretação desta pesquisa. Na antropologia, *ethos* são os elementos valorativos, aspectos morais e estéticos de uma cultura e os aspectos cognitivos e existenciais, são conhecidos pelo termo *visão de mundo*.

O *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete. A visão de mundo que esse povo tem é o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito de natureza, de si mesmo, da sociedade [...]. A crença religiosa e o ritual confrontam e confirmam-se mutuamente; o *ethos* torna-se intelectualmente razoável porque é levado a representar um tipo de vida implícito no estado de coisas real que a visão de mundo descreve, e a visão de mundo torna-se emocionalmente aceitável por se apresentar como imagem de um verdadeiro estado das coisas do qual esse tipo de vida é expressão autêntica (GEERTZ, 1978, p. 143-144).

Os dados desta pesquisa podem, dessa maneira, ser situados como reflexos do *ethos* daquela instituição por meio das atitudes dos docentes em relação à escola e a eles mesmos. Já a *visão de mundo* pode ser relacionada com a imagem que os sujeitos têm sobre o ambiente em que atuam profissionalmente permeados de simbologias, expressadas nos modos de produzir e reproduzir modelos e nas ações providas de sentidos.

Na tentativa de melhor conviver em meio a uma realidade em constante transformação e exigências culturais, permeia como pano de fundo, a construção e aquisição de novos conhecimentos da atualidade. O professor pesquisado mostra sua preocupação quanto a esse assunto durante a entrevista realizada pelos pesquisadores do GAE:

*A formação continuada, se ficar só nos parâmetros da escola, só dentro das quatro paredes da escola, ela é pouca. Você tem que ir em busca de mais, então eu sempre tento. A Federal sempre fornece algumas formações continuadas, cursos de extensão. [...] São nessas atividades que você acaba buscando mais o conhecimento, não tem como eu só querer ensinar com a prática ou com o que eu aprendi há 10 anos. Está muito defasado. Então tem novas tendências, novas tecnologias, tem tudo. Só sei que tem que ir atrás disso e a formação continuada é pra estimular o crescimento profissional (P4).*

O P4 sinaliza a possibilidade de uma nova dinâmica para a cultura escolar<sup>2</sup> ao indicar uma possível mudança nas estratégias de ensino, quando se refere à existência de novas tecnologias e a defasagem da sua formação ocorrida há dez anos.

Para acompanhar esta evolução, a educação do futuro é repensada por Edgar Morin (2003), antropólogo considerado um dos principais pensadores contemporâneos. Ao apresentar os “sete saberes” essenciais que as instituições precisarão assumir frente aos desafios educacionais em toda sociedade e em toda

---

<sup>2</sup> Conceito que será definido adiante.

cultura, o autor defende que a condição humana deveria ser o principal objeto de todo ensino. Ao estudar a complexidade humana, caberia termos a tomada de consciência e conhecermos a diversidade dos povos e culturas. Para o autor (2003, p.56) “cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas”.

Morin (2003) concebe a cultura como possuidora de um duplo fenômeno, a unidade e a diversidade, pois, é na unidade que se favorece a diversidade e a diversidade se inscreve na unidade. Pertencer a uma mesma cultura implica em compartilhar modos de falar, saber e proceder, estando assim destacada a importância de uma educação pensada para o bem comum. Um exemplo pode ser destacado na fala do professor pesquisado P1 que comenta: “*Os alunos perguntam que aula vem em seguida e quando é o P5 eles arrumam as carteiras. Não gosto de comparação de professores, gosto da diversidade, pois podemos aprender com os nossos pares*”. Neste exemplo, percebe-se a unidade a que Morin se refere no fato de ambos serem professores de uma mesma escola e dos mesmos alunos e a diversidade encontra-se na maneira como cada professor encaminha suas práticas pedagógicas.

Percebe-se que, na concepção de Laraia (2007), a cultura tem a capacidade de influenciar e diversificar o comportamento humano e para Geertz (1978), a cultura é vista como um conjunto de significados transmitidos historicamente, incorporados por meio de símbolos que se materializam em comportamentos. Observa-se na definição dos conceitos de cultura que as ideias dos autores embora se diferenciem não se contrapõem.

A cultura gerencia a mente humana e está entrelaçada a ela. Somos sujeitos únicos, com experiências singulares, mas nossa essência humana é social, o que nos torna semelhantes. Pode-se concluir que a cultura é constituída por um conjunto de saberes, tradições, hábitos, aprendizagens, valores, normas que são ensinadas e aprendidas e assim sucessivamente. Conforme Corrêa (2008, p. 128) “os saberes precisam ser vinculados cada vez mais à cultura e suas múltiplas manifestações, e, portanto, devem estar vinculados à vida”. E dessa forma, por meio da educação escolar, projetos educativos e sociais são delineados, disseminando valores que promovem sentidos no cotidiano das pessoas.

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

também reprodutora e produtora de conhecimento, portanto produtora de cultura. O subitem seguinte apresenta conhecimentos referentes ao termo “cultura escolar” e aponta caminhos teóricos que embasam esta dissertação.

### 3.2 CULTURA ESCOLAR

O termo cultura como modo de viver e revelar comportamentos aprendidos foi estudado no início deste capítulo. A intenção deste subitem é focar no ambiente escolar, formado por indivíduos e grupos, profissionais docentes e não docentes, pais e alunos que se relacionam direta ou indiretamente em torno de um mesmo objetivo: a formação de crianças, jovens e adultos em relação a conhecimentos historicamente produzidos contribuindo também para o desenvolvimento do indivíduo.

Sendo organizada com este intuito, resultado do fazer pedagógico e dos significados construídos pelos indivíduos, a escola é campo de expressão e produção humana, receptora e formadora de cultura. De um lado, reconhece-se a escola produzida a partir do interesse oficial do Estado, por outro, esta visibilidade é produzida no dia-a-dia, enfatizando a produção da cultura escolar na invenção do cotidiano dos sujeitos ali envolvidos.

Há, na escola, uma comunicação específica daquele ambiente e que reflete a trajetória histórica e social da instituição, professores e alunos, na maneira de ser, agir, sentir, conceber e representar a vida escolar de acordo com o momento histórico em que vivem ou viveram. As experiências pessoais e profissionais 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 na educação, no trabalho realizado pelos docentes, que a cultura se perpetua e se organiza, é algo que perdura e ao mesmo tempo se renova (VIÑAO FRAGO, 2001).

Os processos culturais e a educação encontram-se imbricados, como ressalta Corrêa (2008, p.138):

A cultura retrata a sociedade e suas particularidades e a educação cuida, por meio de processos formais e não formais, de garantir a permanência da cultura. Uma e outra se consubstanciam em práticas sociais historicamente construídas e em cada uma delas há uma composição de saberes variados, dos quais a educação depende para fazer sentido no processo de interlocução que a sociedade realiza com os seus indivíduos, visando à sua conservação, perspectivas e renovação.

A educação, seja ela formal ou não, é, portanto, responsável pela transmissão da cultura, desde a linguagem até os conhecimentos científicos e tem o papel, desafiador na atualidade, de desenvolver a criatividade para renovar os produtos e processos culturais.

A relação estabelecida entre educação e cultura, é estreita se tomarmos a palavra educação no sentido de:

Formação e socialização do indivíduo [...] onde ela supõe também, necessariamente, a comunicação, transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimento, competências, crenças, hábitos, valores. [...] ou a cultura como o conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendido os aspectos que se pode considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais inconfessáveis (FORQUIN, 1993, p. 10-11).

Entende-se dessa forma, que a cultura compõe o conteúdo substancial da educação sendo que ela não é nada fora de uma cultura. É na educação, por meio do trabalho realizado pelos professores, que a cultura se perpetua e se reorganiza, pois a cada geração, a cada renovação pedagógica heranças e memórias escolares são revistas, algumas perduram, outras são esquecidas.

As culturas escolares por mais que estejam integradas num 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.

As escolas, instituições especiais e diferentes das organizações sociais, estão ordenadas e estruturadas de maneira que venham atender aos anseios da educação em busca da enculturação e inculcação das pessoas. Viñao Frago (1995) considera a escola como lugar de uma cultura específica, pois, a partir das práticas do cotidiano, produzem a aprendizagem formal, conferindo a este espaço um lugar para

aprender, sendo essa sua finalidade específica. A cultura escolar é conceituada pelo autor como:

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 (VIÑAO FRAGO, 2001, p.29).

O relato do professor pesquisado referente à sua história profissional revela elementos culturais que exemplificam o conceito do autor:

*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. Esta turma me marcou muito, pois o número de reprovação foi grande (P8).*

Pode-se interpretar a narrativa do P8 como constitutivo da cultura escolar, pois, quando a coordenação da escola divide as turmas fazendo uma classificação entre alunos fracos e fortes, de acordo com os critérios estabelecidos pela instituição, caracteriza a tradição da cultura escolar, especialmente por tratar-se de práticas comuns entre as décadas de 1960 e 1970, época em que o professor iniciou sua profissionalização.

Outro exemplo para ilustrar o conceito de Viñao Frago (2001) trata-se do período de escolarização de um professor pesquisado. Revela que as normas escolares são também constitutivas da cultura escolar:

*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).*

Na visão do autor (2001) as normas são homogêneas, mas os sujeitos são diferentes na prática de uma escola para outra. O autor 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 dos sujeitos que nela atuam. O exemplo do professor que teve que fazer exame de

admissão mostra uma norma sendo cumprida pela escola citada, mas se percebe em seu relato que, devido a sua idade e ao fato da escola não ter “ginásial”, o professor fez o exame de admissão, ou seja, há normas estabelecidas, mas as circunstâncias fizeram a diferença para o cumprimento das mesmas. Outro exemplo pode ser mencionado por meio da criação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em estudo, uma proposta norteadora dos processos educativos e das estruturas organizacionais da instituição. O PPP é uma exigência legal cumprida pelas escolas, porém aponta referências e propósitos para a efetivação da educação escolar de acordo com as necessidades daquela instituição e dos sujeitos que ali interagem por meio de um processo de relações conjuntas.

Para Viñao Frago (2001), a compreensão da cultura escolar passa necessariamente pela organização das práticas cotidianas que permanecem sedimentadas nas escolas mesmo que passem por mudanças em certos aspectos. Pode-se entender que os sujeitos produzem, no interior da escola, modos de pensar e de fazer que proporcionam a todos os sujeitos envolvidos estratégias e práticas para, dessa maneira, executar as finalidades da instituição escolar.

Para planejar as estratégias de ensino, o professor precisa organizá-las de acordo com as disciplinas que lhe cabe ensinar, o período letivo e as especificidades emocionais em que se encontra bem como a de seus alunos (PERRENOUD, 1993). Ao fazê-lo, o professor, mesmo que inconscientemente, é produtor e reproduzidor de sentidos concretos delineados pelas normativas legais, pelo local de trabalho e pelos objetivos da instituição. Contribui, dessa forma, para que a cultura escolar não seja algo imposto ao espaço, mas algo que se constrói e se desenvolve na interação social dos membros que a compõe.

Forquin (1993, p.173) sugere uma função específica para o papel social da escola.

Mesmo desencantados, mesmo desenganados, não podemos nos subtrair à continuidade das gerações e que estamos determinados a ensinar, estamos determinados a transmitir alguma coisa que valha para os que nos seguem, não porque achemos que o mundo se tornará especialmente, por isso, mais feliz, mais justo ou mais sábio, mas muito simplesmente porque o mundo continua.

Portanto, faz-se necessário reconhecer que a tarefa de educar as gerações futuras depende, em grande medida, de decisões e ações tomadas atualmente e nossos estudos sobre o papel da escola precisam ser questionados e analisados

considerando prioridades e hipóteses herdadas. Esse esforço deve ser central para entender a teoria da educação e produção de práticas efetivas. A esse respeito Forquin (1993, p.167) nos esclarece que:

A escola é um 'mundo social', que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta 'cultura da escola' não deve ser confundida tampouco com o que se entende por 'cultura escolar', que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Na construção desse 'mundo social', os professores são os elementos centrais de construção e renovação/dinâmica da cultura escolar. As crenças e concepções teóricas implícitas que apresentam no seu fazer pedagógico podem sinalizar as formas como processam e transpõem as informações e conhecimentos. As escolhas feitas pelos professores em sua maneira específica de planejar e organizar seu trabalho pedagógico, tornam os saberes e os materiais culturais efetivamente transmissíveis e assimiláveis. As diferentes maneiras como ele se organiza, tendem a escapar de suas determinações puramente pedagógicas e auxiliar das aprendizagens, para se constituir numa espécie de "cultura escolar", dotada de dinâmica própria (FORQUIN, 1993).

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 escolar da instituição. Nesse sentido, a cultura e o espaço escolar podem ser considerados elementos interligados, de modo que o docente passa a cultivar suas crenças, valores, normas e regras que são articuladas conforme as partilhas vão acontecendo. Dessa forma, institui-se uma cultura escolar específica, representada por um contexto construído a partir dos diferentes sujeitos que ali interagem.

Todas as experiências escolares contribuem com a construção das identidades dos educandos. Pode-se perceber estas vivências nos modos de organizar o espaço e o tempo na escola, os modos de distribuir os alunos em turmas, por meio das falas dos professores, nas mensagens implícitas passadas nos livros didáticos, bem como nas relações sociais estabelecidas nos pátios da escola.

Supõe-se que a cultura da qual o professor se apropria é construída por meio das experiências vivenciadas e das interpretações que realiza nos contextos educativos. Assim como por meio das escolhas que são realizadas de acordo com o que se está vivendo, das necessidades e interesses individuais e coletivos. Cabe a ele, neste processo de construção curricular, manter-se em discussão e reflexão entre pares e equipe pedagógica participando ativamente e de forma crítica e criativa do processo educativo.

Pérez Gómez (2001) aponta estudos referentes à cultura chamada por ele, cultura pedagógica, apoiado no conceito de um conjunto de ideias e práticas que configuram os comportamentos, as histórias e dão sentido às tradições dos professores, às suas identidades, aos seus valores, às suas expectativas com relação ao dia-a-dia da escola e de suas aulas.

Assim como acontece com a cultura, acredita que a cultura pedagógica “potencia tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo em que restringe o horizonte da imaginação e prática dos que a vivem” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17), pois o seu desenvolvimento também depende das interpretações que os profissionais realizam, de como a questionam, compartilham, modificam, constroem e reconstroem, determinando assim suas possibilidades de criação e desenvolvimento.

Neste processo, a cultura vai além de valores e normas personificados, intocáveis e “sagrados” que servem para guiar os comportamentos. Segundo Gather (2001, p. 11) “ela é o instrumento e a capacidade que os indivíduos adquirem, utilizam e transformam, construindo e vivendo suas relações e suas trocas com os outros”.

A mudança na prática docente ocorre, nesta perspectiva, quando:

Os professores são, assim, levados a desenvolver novas estratégias para a apreciação e resolução dos problemas [...]. Trata-se de apropriar-se de novas ferramentas que permitem instaurar trocas proveitosas, observar e analisar as práticas e tornar mais atuantes os processos de tomada de decisões (GATHER, 2001, p. 114).

A partir dos conceitos trabalhados no que se refere à cultura escolar, pode-se hipotetizar que a cultura pedagógica do professor se especifica no modo como ele utiliza, transforma e vive as relações existentes no interior da escola e da sala de aula, ou seja, como os professores interpretam essas relações no contexto educativo, quais estratégias utilizam para resolução dos problemas encontrados,

quais iniciativas e escolhas pedagógicas mais apropriadas para suas decisões, tendo por base toda a sua caminhada desde seu processo de escolarização enquanto aluno, até o momento de suas ações no ambiente educativo. Todos esses elementos mudando ou permanecendo fazem parte da cultura escolar.

A atividade educativa tem como objetivo básico favorecer aos indivíduos a elaboração pessoal do conhecimento e significado a partir de sua experiência de vida, para que se reconstrua a cultura e não somente a adquiram por meio de interações sociais e trocas com o mundo.

A escola é um espaço oportuno para a construção de uma cultura acadêmica, de uma cultura entre educandos e educadores e entre estes e a cultura social mais ampla. Sendo assim, o currículo deve ser um meio de vida e de ação para a construção e reconstrução do significado de suas experiências.

Os estudos referentes à cultura e à cultura escolar evidenciam a existência de uma interação entre as pessoas em seus ambientes de convívio. Ao pensarmos na herança cultural do indivíduo, influências e valores transmitidos no convívio familiar, social e educativo, pressupõe-se que esta é uma via de mão dupla, ou de muitas mãos. Conseqüentemente, a aprendizagem do professor tem relação com seus contextos vivenciais, outros professores, outros profissionais da área e os contextos da instituição. Esse ambiente de interação intervém na vida profissional do indivíduo, na sua maneira de atuar em sala de aula, nas escolhas das estratégias de ensino, no seu modo de se relacionar com os alunos e outros professores e na sua maneira de pensar e agir. Percebe-se, atualmente, que as pessoas estão cada vez mais envolvidas em um mundo que transcende o tempo, a distância e o lugar. Nesse contexto, diariamente estamos sendo influenciados por diferentes elementos culturais e fundindo elementos de culturas diversas.

Os elementos culturais presentes em diferentes ambientes conectados ou não entre si permitem continuidade, servem como recurso e referência para aqueles que a compartilham e oportunizam um movimento contínuo de ação e reação daquilo que já está elaborado bem como embasa a estrutura para a construção de avanços na sociedade.

Os contextos da sociedade contemporânea revelam que seus desafios estão relacionados à cultura. Contextos esses que inquietam muitas pessoas e estão fortemente ligados à busca da ética e a retomada da cultura. Questões relacionadas à vida humana e à sua reprodução, às pesquisas genéticas e experimentações

biológicas, ao futuro das famílias como instituição, questões religiosas, problemas de identidade e de compreensão cultural e por fim o impacto que a tecnologia continua criando na formação de uma sociedade informatizada e robotizada. Pode-se também acrescentar problemas relacionados à proteção da vida na natureza, segurança e muitos outros. Corrêa (2006, p. 118), nos instiga a pensar que a escola possui um modo particular de lidar com suas questões. Os docentes são os principais sujeitos que movem ou transfiguram seus projetos segundo suas crenças, colaborando assim, para firmar a cultura escolar, os significados próprios da instituição educativa. Na concepção da autora, “as ideias estão incorporadas às pessoas e, assim sendo, é difícil desprender-se delas, ainda que outras influências venham a manifestar-se”.

A cultura pode ser assim considerada como uma matriz, no entanto, não pode ser imposta como certa, pois está submetida às simbologias e conflitos de interpretação bem como sujeita nos seus modos de transmissão e perpetuação. Por isso pode ser tomada como empréstimo e pode ser abandonada ou rejeitada, mantida a salvo ou cair no esquecimento.

O estudo do espaço escolar, do calendário, da organização pedagógica, dos rituais estabelecidos, das estratégias de ensino eleitas pelos professores no seu ensinar, entre tantas outras, constituem elementos da cultura escolar a serem investigados. Para que sejam investigados, implica em pesquisar e contar com a colaboração de professores e educadores. Os modos de fazer e de se organizar, as normas e rituais, enfim, todas as vivências no cotidiano da escola contam a história da cultura daquela instituição.

Buscam-se por meio dos estudos aqui apresentados, subsídios epistemológicos para interpretar a relação entre a cultura escolar e as estratégias de ensino/aprendizagem do professor de educação básica.

## 4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DOCENTE

A intenção deste capítulo é contextualizar e apresentar aportes teóricos referentes às estratégias de ensino e aprendizagem, objeto de estudo dessa dissertação, a partir de autores como Anastasiou (2004), Roldão (2009), Moraes (2004), Pozo (2002 e 2004), Perrenoud (1993), Vasconcellos (2000, 2003 e 2009) e Portilho (2003 e 2011). As estratégias de ensino, associadas a princípios e práticas pedagógicas, encontram-se atreladas aos saberes e a função docente de ensinar e aprender.

A cultura dos professores está relacionada aos sentidos, tradições e exigências estabelecidos na sua formação pessoal e profissional em integração com a instituição escolar. Por meio das práticas, reflexões e estudos é possível aprofundar-se na profissão, justificando assim, a interação entre os temas “estratégias de ensino e aprendizagem e formação de professores” aqui apresentados.

A formação de professores está relacionada com o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Autores como Nóvoa (1995, 1998 e 2009), Tardif (2002, 2008 e 2011) e Marcelo Garcia (1989, 1998 e 2009) contribuem teoricamente com conceitos referentes à formação inicial e continuada, etapas pelas quais o trabalho docente se desenvolve e elementos que apontam a escola como espaço de construção de formação de professores a fim de que se criem condições para melhoria da prática dos educadores sobre os conhecimentos pedagógicos.

### 4.1 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A afirmação de Assmann (2007, p.32) “educar é fazer emergir vivências no processo de conhecimento” nos leva a refletir sobre a educação e seu produto: as experiências de aprendizagem. Para que essas experiências aconteçam, precisam estar embasadas no saber-fazer. O saber-fazer remete aos caminhos para sua concretização, as estratégias. Ao estudar esse termo, faz-se necessário apontar diferenças entre ele e técnica, já que habitualmente são confundidos. A técnica se baseia numa reprodução, costuma acontecer por meio de instruções, lista de ações, já a estratégia é uma forma mais complexa de utilizar um mesmo procedimento, pois

envolve seleção e planejamento dos procedimentos mais eficazes bem como a avaliação do sucesso ou do fracasso alcançado.

As práticas dos professores buscam alternativas com o objetivo de atender a fase ou o momento em que se encontram seus educandos. Segundo Perrenoud (1993), as práticas consideradas atuais caracterizam-se por ter o aluno como sujeito ativo da sua aprendizagem, insistem em construir progressivamente o saber-fazer, trabalham com experiências do contexto e vivência do aluno, procuram respeitar as diversidades e culturas, valorizam a autonomia do indivíduo e dão importância ao desenvolvimento da pessoa oportunizando trabalho cooperativo e coletivo. Desse modo, atenta-se que a relação com os conhecimentos com os quais os grupos de alunos encontram-se envolvidos requer mais do que repetição e exposição de conteúdos e as práticas pedagógicas precisam ser problematizadas e atualizadas.

O apoio emocional e prático das outras pessoas permite também, tanto ao professor quanto ao aluno, avançar os limites de competência e compreensão, enfrentar desafios maiores e aprender mais depressa. Sempre há tempo e idade para aprender e todos podem desempenhar esta ação. Cada situação aprendida fortalece o potencial de aprendizagem e o professor, ao desempenhar o seu papel, alimenta o seu aprender.

Pozo (2002) alerta sobre o momento em que vivemos, em que a necessidade de aprender apresenta-se como uma demanda da sociedade. A diversidade e complexidade da aprendizagem requer, segundo o autor, que saibamos adotar diferentes estratégias para aprender coisas tão distintas e em ritmo acelerado de mudanças. O autor apresenta as estratégias de aprendizagem em três tipos: por repetição, elaboração e organização.

As estratégias de repetição têm finalidades mais simples, dando apoio para a reprodução de informações e estão relacionadas às habilidades de repetir, sublinhar, destacar e copiar. As estratégias de elaboração têm por objetivo a construção de significados e podem ser trabalhadas por meio das habilidades de ler e fazer analogias, uso de recursos de memória para decifrar palavras-chave, imagens, rimas, códigos e abreviaturas, sendo considerada uma estratégia básica da cultura da aprendizagem reprodutiva. O terceiro tipo de estratégia de aprendizagem são as estratégias de organização: direcionada à construção de relações de significados. Suas finalidades estão voltadas à classificação desenvolvida por meio da habilidade de formação de categorias e com o objetivo de hierarquizar, por meio da habilidade

de formar redes de conceitos, identificar estruturas e fazer mapas conceituais (POZO, 2002).

As estratégias de aprendizagem são também identificadas como: holísticas, serialistas e versáteis, de acordo com PASK<sup>3</sup> (1976 apud PORTILHO, 2003). As estratégias holísticas são aquelas utilizadas pelas pessoas que visualizam a tarefa de forma mais ampla, constroem hipóteses mais elaboradas, executam a tarefa de forma autônoma, estabelecem relações entre os elementos estudados, têm facilidade para fazer analogias, usar experiências pessoais e imaginação. As estratégias serialistas são utilizadas pelas pessoas que se concentram ordenadamente, mas não apresentam uma visão global da tarefa, ao contrário das holísticas, não estabelecem relações com aprendizagens anteriores e nem usam muito sua experiência pessoal, usam o raciocínio lógico mais que a intuição. E o terceiro tipo de estratégia são as versáteis, utilizadas por pessoas que percebem tanto as partes como o todo, visualizam os detalhes, mas têm uma visão geral do objeto.

As estratégias de aprendizagem são compreendidas e facilitadas quando o aprendiz se organiza conceitualmente e estabelece relações entre os seus conhecimentos prévios. Elas são utilizadas pelas pessoas para adquirir, transferir e aplicar conhecimentos que estão relacionadas aos seus modos de pensar.

Lev Semenovitch Vigotski (1989, p.33), cientista russo, pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, aponta que somos o que somos porque criamos, aprendemos e reconstruímos a cultura formada por elementos materiais e simbólicos obtidos na cultura da comunidade. Destaca que “a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social”. De acordo com Vigotski (1998), a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo constitui-se num movimento dialético e histórico:

---

<sup>3</sup> PASK, G. (1976) “Styles and Strategies of Learning”. *British Journal of Educational Psychology*, 46: 128 – 148.

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 1998, p.115).

O autor (1989, p. 83) pressupõe que o desenvolvimento dos processos de aprendizagem humana só pode ser analisado a partir da sua totalidade, e explicita que “nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas”. Portanto, a investigação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança não pode ser analisada por meio de elementos isolados. O autor conceitua o desenvolvimento como:

Um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VIGOTSKI, 1989, p. 83).

Embora a aprendizagem esteja relacionada ao desenvolvimento, os processos não são paralelos nem encontrados em medidas semelhantes, mas a aprendizagem pode converter-se em desenvolvimento (VIGOTSKI, 1989).

A sistematização de um aprendizado produz algo novo e para entender as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado humano, este importante pensador determina dois níveis de desenvolvimento humano.

O primeiro nível é chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais determinados por aquilo que se consegue realizar totalmente sozinho, sem orientação ou auxílio de alguém. Quando o sujeito não tem a mesma idade mental e seu aprendizado difere do aprendizado do outro, o autor chama essa diferença de zona de desenvolvimento proximal, “a diferença entre os níveis das tarefas que podem se desenvolver com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

Entende-se que o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento anterior, já adquirido pela pessoa e a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental possível de ser alcançado. Dessa forma, conclui-se que a dependência que apresentamos hoje para fazer alguma coisa poderá ser superada e modificada futuramente.

É importante considerar o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ao se identificar que são nas atividades mediadas, presentes nas relações interpessoais, que ocorre a internalização e a apropriação dos conhecimentos. Cabe ao professor, a importante tarefa de selecionar e adequar à criança os conteúdos e estratégias adequadas de acordo com o processo pedagógico e com a zona de desenvolvimento proximal da criança, para que este não se torne quantidade de informações e sim qualidade no seu processo de desenvolvimento intelectual.

Maria do Céu Roldão (2009) dedica-se à formação de professores e destaca que, para ser professor é necessário saber ensinar e saber ensinar envolve modos e ações específicas. Este saber ensinar vai além da transmissão do conhecimento, envolve comprometimento e responsabilidade com o crescimento daquele que aprende. A autora explica que:

O conceito de ensinar, entendido como ação especializada dirigida à promoção da aprendizagem de alguma coisa por alguém, é em si mesmo uma ação estratégica, já que requer que se planeje a ação adequadamente de forma a alcançar, para cada aprendente, a aprendizagem pretendida (ROLDÃO, 2009, p.67).

O trabalho do professor implica na criação de oportunidades, situações e elementos que provoquem a aprendizagem dos alunos e de outros professores. A pesquisadora aponta em suas pesquisas indícios de que o professor tem dificuldade de conceituar o ensinar devido a sua proximidade com a prática cotidiana.

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 que 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.

De acordo com Roldão (2009, p.68), o conceito de estratégia encontra-se atualmente associado às etapas do desenvolvimento curricular. Geralmente esse processo obedece a uma organização do processo de ensino que parte da condição e situação em que se encontra o aprendiz e os objetivos pretendidos pelo professor. As estratégias de ensino, muitas vezes são nomeadas como atividades, tarefas ou experiências de aprendizagem. Para a autora, 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”. Para tanto, a escolha e utilização de estratégias de ensino adequadas ao contexto no qual os estudantes estão inseridos exige que o professor conheça o ambiente educativo e a disponibilidade de laboratórios, biblioteca, quadra de esporte e outros espaços da escola. A quantidade de alunos em sala e o nível de atuação bem como a disciplina que o professor está trabalhando também são fatores a serem considerados na escolha das estratégias. Roldão (2009, p. 68) considera que “Intencionalidade, coerência e modos de organização e avaliação fundamentados constituem as peças-chave da estratégia”.

A escolha das estratégias que poderão orientar a construção dos conhecimentos é categorizada por Vasconcellos (2000) como:

1. Significação - estabelece o sentido do conteúdo a ser desenvolvido a partir dos interesses e prática social do aluno;
2. Problematização - acontece na busca do conhecimento, pois há sempre um questionamento em busca de solução de um problema;
3. Práxis - ação que possibilita a interação do conhecimento com a prática;
4. Criticidade - o conhecimento deve estar ligado à visão crítica da realidade;
5. Continuidade e ruptura - parte de onde se encontra o aluno para, sob o efeito da análise pela ruptura, possibilite a construção de um novo conhecimento mais elaborado e superior;
6. Historicidade - trabalha os conhecimentos de acordo com o contexto;
7. Totalidade - articula o conhecimento com a realidade.
8. Síntese – momento de elaboração da síntese do conhecimento pelo aluno, em que ocorre a sistematização e a consolidação dos conceitos.

O professor tem ainda a tarefa de considerar os conhecimentos prévios dos alunos considerando suas competências e potencialidades e com auxílio de

diferentes estratégias de ensino, explorar os diferentes modos de pensar e a melhor maneira de aproximar o seu modo de ensinar ao modo de aprender do seu aluno. Conforme Anastasiou (2004, p.70), “o conhecimento do aluno é essencial para a escolha da estratégia, com seu modo de ser, de agir, de estar, além de sua dinâmica pessoal”. As estratégias de ensino, de acordo com a autora, visam à consecução de objetivos pretendidos pelos professores e alunos e devem estar presentes no programa de ensino correspondente ao módulo, curso ou fase. Para a autora, uma mesma estratégia pode ter objetivos diferentes e exemplifica:

Uma estratégia como a tempestade cerebral pode ser utilizada para mobilização, no início de uma unidade. Ela pode também servir como diagnóstico no decorrer da unidade, ou como fechamento de uma aula ou unidade: aí está a arte docente, em sua função de estrategista (ANASTASIOU, 2004, p. 74).

Tendo em vista a diversidade de estratégias a serem utilizadas, é importante que o professor considere a maneira como seus alunos aprendem de modo a alcançar os objetivos pretendidos. Há de se considerar o modo de organizar a ação, o motivo e o destinatário e também os recursos disponíveis, as atividades e tarefas pertinentes e em que ordem elas devem acontecer. Portanto, a ação estratégica do professor envolve a sua capacidade de tomar decisões conscientes em relação ao conjunto de ações necessárias para alcançar o objetivo desejado. E a partir do momento em que o professor organiza as tarefas de modo que os conteúdos e as dificuldades variem de acordo com as necessidades e preferências dos educandos, oportuniza a construção coletiva da aprendizagem, de acordo com Perrenoud, (1993). Para que a construção dos conhecimentos sejam inovadoras e significativas, é preciso que as estratégias de ensino proporcionem interação entre os contextos vividos pelo aluno. A esse respeito Torre (2002, p. 81) concebe que:

O docente que pensamos para o século XXI é principalmente um formador inovador e criativo que facilite o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas... Isto é, um criador de ambientes, climas, situações, contextos, ambientes estimuladores nos quais o discente se implique num processo de autoaprendizagem.

O autor (2002) considera que o papel do professor seja voltado para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos e que a inovação no desempenho do seu trabalho ocorra especialmente por meio da mediação da aprendizagem. Esta ideia é revelada no desejo do professor:

*Pensando na questão de ensinar, o professor não é um transmissor de informações, mas um mediador do conhecimento. O nosso papel não é fazer com que o aluno faça associações? O dia em que o aluno aprender a fazer isso!!! (P10)*

Moraes (2004), alerta quanto à urgência da tomada de consciência de que as nossas relações com a vida e com o outro dependem da nossa maneira de pensar, de aprender e da nossa maneira de ser e estar no mundo. Reconhece o professor como mediador, articulador entre os processos de ensino e criador de circunstâncias de aprendizagem. Para que as estratégias de ensino sejam inovadoras, é preciso repensar as formas e os conteúdos a serem ensinados em que o foco do processo de aprendizagem seja a principal preocupação dos professores e por isso, precisam ser situações desafiadoras de aprendizagem tanto presenciais como virtuais.

As circunstâncias pedagógicas criadas pelos professores, segundo Moraes (2004, p. 267) devem estar voltadas para o processo de aprendizagem, considerando que “a pedagogia das certezas e dos saberes predeterminados necessita ser substituída pela pedagogia das certezas provisórias e das dúvidas temporárias”. Estas considerações implicam em mudanças nas concepções de ensino dos professores na atualidade.

As estratégias de ensino incentivadas por Moraes (2004) pressupõem o cultivo de atitudes de corresponsabilidade e cooperação por meio de colaborações mútuas e no desenvolvimento de propostas de trabalho coletivas e éticas, baseadas em necessidades e interesses dos alunos e estratégias diversificadas para se atingir os objetivos pretendidos.

Partindo da experiência profissional, da pesquisa realizada e dos aprofundamentos teóricos abordados neste capítulo, considera-se importante destacar algumas implicações estratégicas para que suas utilizações sejam eficazes tendo em vista a aprendizagem dos sujeitos. Vale ressaltar que elas precisam colaborar para o desenvolvimento da autonomia do educando, promover processos de reflexão e devem contribuir, de forma organizada, para expressar o conhecimento que se pretende por meio de uma sequência didática de maneira que o ajude a pensar integralmente e desenvolver o seu aprendizado.

Conclui-se assim, que as estratégias devem ser planejadas partindo-se do modo como colocá-las em prática, quais os motivos para desenvolver essa ação e a quem são destinadas. É preciso que o professor tome decisões pensando também nos meios que irá buscar para efetivar o desenvolvimento das ações, quais as

atividades e ou tarefas serão adequadas para complementar sua prática, qual a sequência será utilizada e o que justifica essas escolhas.

Para tanto, faz-se necessário estudo, seleção e organização de propostas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, indicativo da necessidade do professor buscar a formação continuada, tema a ser estudado no subcapítulo seguinte.

## 4.2 FORMAÇÃO DOCENTE

Neste subcapítulo contextualizam-se e apresentam-se alguns conceitos referentes à formação continuada de professores, pertinentes a esta dissertação. Procura-se relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal e profissional docente, bem como seus conhecimentos e saberes.

Para iniciar este estudo, autores como Nóvoa (2009), Tardif (2002) e Marcelo Garcia (1989) contribuem teoricamente com conceitos referentes à formação inicial e continuada, com as etapas pelas quais o trabalho docente se desenvolve e com os elementos que apontam a escola como espaço de construção de formação de professores para a melhoria da prática pedagógica.

A cultura dos professores está relacionada aos sentidos, tradições e exigências estabelecidos na sua formação e na integração com a instituição escolar. Por meio das práticas, reflexões e estudos é possível aprofundar-se na profissão, justificando assim, a interação entre os temas apresentados neste subcapítulo.

Em um contexto geral, formação significa um conjunto de atividades que visam à aquisição de conhecimentos e atitudes que possam contribuir para o exercício de uma profissão.

Para que a formação aconteça, convém ao professor refletir e investigar continuamente sobre seu próprio trabalho, procurando inovar a sua ação educativa, pois são eles os responsáveis pelo seu percurso profissional bem como outros aspectos voltados ao sistema educacional (MARCELO GARCÍA, 1989).

A formação de professores deve ser um processo contínuo e permanente, confirmado na fala do professor pesquisado P1 “Não é uma tarefa de um dia para o outro. A formação continuada é devagar, é todo dia”. Esse processo contínuo se confirma no conceito apontado por Marcelo García (1989, p. 26):

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.

O autor considera a formação continuada de professores como uma preparação e emancipação profissional do docente para realizar de forma crítica e reflexiva, estratégias de ensino que potencializem aprendizagens significativas nos discentes e um pensamento inovador e ativo para trabalhar em equipas com os outros professores.

Marcelo García (1998), em suas pesquisas sobre aprender a ensinar, analisa que as crenças dos professores em formação inicial são consideradas práticas de ensino com características autoritárias, impessoais e de controle. O autor explica que os professores iniciantes encontram-se com uma cultura escolar pressionada pelos professores experientes que primam pela ordem e cumprimento dos objetivos educacionais. Esses conhecimentos e crenças afetam a forma como assimilam novas informações, a resolução de situações pedagógicas e a mudança dessas crenças. As crenças são as proposições, ideias iniciais que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro.

Três categorias de experiências são identificadas por Marcelo García (2009). Essas categorias influenciam as crenças e conhecimentos que os professores têm sobre como se deve ensinar e qual o trabalho do professor:

1. Experiências pessoais que são as crenças em relação a si mesmo e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, família e cultura;
2. Experiência baseada em conhecimento formal que são as crenças sobre as disciplinas ensinadas;
3. Experiência escolar, que inclui todas as suas vivências enquanto estudante.

As crenças que os professores trazem consigo no início da formação, segundo o autor, (2009) afetam diretamente a interpretação e valorização que os professores fazem das suas experiências de formação de professores e acontece principalmente por meio da observação, 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 imagens acompanham a vida profissional que se inicia.

A mudança nos conhecimentos e crenças dos professores podem alterar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. No entanto, Guskey e Sparks<sup>4</sup> (1991 apud MARCELO GARCÍA, 2009) considera que só ocorrem mudanças nas crenças dos professores se eles comprovarem por si mesmos na prática, o sucesso dessas novas metodologias ou estratégias de aprendizagem.

Alguns princípios da formação continuada de professores são especificados por Marcelo Garcia (1989), ao considerar a formação um processo contínuo, integrado às mudanças curriculares do ensino e ao desenvolvimento organizacional da instituição na tentativa de aproximar-se do contexto e problemas da escola, segue integrado ao conhecimento do conteúdo e ao conhecimento pedagógico, unificando teoria e prática. Apresenta isomorfismo em sua formação acadêmica, pois ao mesmo tempo em 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.

Para o autor (1989), a formação continuada pretende estimular o desenvolvimento de conhecimentos para o exercício da docência, sendo fundamental que o professor saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação e para isto a busca pelo aprender a aprender e pela pesquisa é um princípio educativo fundamental neste processo de formação.

A profissão docente é uma “profissão do conhecimento” (MARCELO GARCÍA, 2009, p.8), é por meio dela que se justifica e se legitima o trabalho do professor designado a transformar esse conhecimento em aprendizagens discentes. A sua identidade 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, experiências e vive em um contexto profissional vulnerável, em desenvolvimento constante, individual e coletivo. Na abordagem de Veiga (1989, p.19), a identidade do professor se constrói num processo contínuo:

---

<sup>4</sup> Guskey, T.; Sparks, D. What to Consider when Evaluating Staff Development. Educational Leadership, vol. 49, nº 3, 1991, p. 73-76.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Por meio da fala do professor pesquisado, referindo-se à maneira como os professores se portam em sala de aula, percebe-se a fragilidade da sua identidade atualmente. Argumenta o P4: “A imagem do professor tem que ser cuidada. A questão da valorização, mesmo antigamente, era *status*. Hoje, as pessoas abrem a porta da sala e perguntam: Quem é a professora?” Evidencia-se, dessa forma, a complexidade da formação de professores, pois não há uma receita e um modelo específico a seguir, são muitos os aspectos a serem considerados pelo professor em formação seja ela inicial ou continuada.

Uma pesquisa realizada na Suíça por Hubermann<sup>6</sup> (1992 apud MARCELO GARCÍA, 1998), mediante questionários e entrevistas com 160 professores do ensino secundário, identifica cinco etapas de desenvolvimento profissional em que os professores podem se encontrar de acordo com o tempo de atuação na profissão. A primeira fase é a *entrada na carreira*, fase em que os professores apontam preocupação consigo mesmos e se chocam com as diferenças entre a formação universitária e a realidade. Sentem-se entusiasmados, orgulhosos em ter a própria classe e de fazer parte de um corpo profissional.

A segunda fase é apontada pelo autor como aquela em que os professores têm entre quatro e seis anos de experiência, chamada de fase de *estabilização*. É nesse período que geralmente ocorre a obtenção de um cargo efetivo como professor e caracteriza-se pelo professor apresentar maior facilidade no desenvolvimento e domínio de sala de aula e conteúdos. Nessa fase, os professores demonstram mais independência e integração com os colegas de profissão.

A terceira fase denomina-se *experimentação ou diversificação*. Para alguns professores, há melhoria na sua capacidade de ensino, pois diversificam e experimentam novas práticas e, frequentemente, buscam fora de classe um estímulo profissional. Para outros, seus esforços são centrados na busca da promoção

---

<sup>6</sup> HUBERMAN, M. The lives of teachers, London: Cassell, 1992.

profissional e há aqueles que, nessa fase, diminuem seus compromissos profissionais, abandonam a docência ou dedicam-se paralelamente a alguma outra coisa. Para esses professores, esta é uma fase de reformulação, quando surge um sentimento de rotina a uma crise existencial em relação à continuação na carreira (HUBERMAN<sup>7</sup> 1992 apud MARCELO GARCÍA, 1998). A narrativa do professor ilustra esta fase:

*Minha escolha foi muito cedo. Juntei o sonho do meu pai, que era analfabeto, com o meu que é ter um mundo melhor. Fiquei pensando que depois de 20 anos de magistério baixa uma tristeza, mas temos que persistir (P11).*

A quarta etapa desenvolve-se entre os 40 e os 50-55 anos e representa a *busca por uma situação profissional estável*. É um período que pode ser de mudança em que frequentemente os professores se questionam sobre a própria eficácia como docentes. Há dois grupos de professores: o primeiro caracterizado pela serenidade e distanciamento afetivo, em que os professores se sentem menos enérgicos, menos capacitados, menos preocupados com os problemas cotidianos da classe, porém, mais relaxados. São professores que deixam de se preocupar com a promoção profissional e se preocupam mais em ter prazer com o ensino. Os de um segundo grupo, no entanto, imobilizam-se, tornam-se amargurados e é pouco provável que se interessem pelo próprio desenvolvimento profissional. É a fase chamada conservadorismo, relacionada com a atitude, de alguns professores entre 50 e 60 anos, queixosos contra tudo, colegas, alunos e sistema educacional como se pode observar na fala do professor que reclama:

*A gente começa o ano, você faz o seu melhor trabalho. Quando eu falo que numa sala de 40 alunos tem no máximo 10% que quer aprender e às vezes só vem para a aula por vir ou pela merenda. Mas a consciência vem de berço. Essa história de criar o filho dos outros... (P5).*

A última etapa identificada por Huberman<sup>8</sup> (1992 apud MARCELO GARCÍA, 1998) é a *preparação para a aposentadoria*. O autor identifica três padrões de reação diante dessa etapa: uma é o enfoque “Positivo” e supõe um interesse em especializar-se ainda mais, preocupando-se com a aprendizagem dos alunos, trabalhando com os colegas com quem se dá melhor. O segundo padrão é o

---

<sup>7</sup> Huberman, M. The lives of teachers. London: Cassell, 1992.

<sup>8</sup> Huberman, M. The lives of teachers. London: Cassell, 1992.

"Defensivo", menos otimista e uma atitude menos generosa às experiências passadas. Finalmente, os "Desencantados", pessoas que adotam padrões de descontentamento com respeito às experiências passadas, estão cansadas e podem ser uma frustração para os professores mais moços como revela o professor pesquisado:

*O problema é sério e não temos condições de resolver. Então temos que dar uma boa aula, não podemos deixar de buscar a formação, buscar um bom livro, não podemos abrir mão disso. Mas jamais achar que podemos resolver o problema da educação que tá como uma casa cheia de goteiras. E a gente faz reformas, tem que demolir e começar tudo de novo (P10).*

A narrativa do P10 aponta dois caminhos: ora de esperança, ora de desencanto com a profissão. Quando manifesta sua intenção de buscar leitura e formação, apresenta um discurso positivo, esperançoso quanto à educação, mas quando se refere à educação como uma casa cheia de goteiras e acredita que é preciso demolir e começar a construir novamente mostra-se desencantado com a docência.

O cenário educacional preocupa, de modo especial, professores e educadores. Nóvoa (2009) evidencia o compromisso das instituições de ensino com a aprendizagem no cenário educacional e social, com o intuito de promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente nessa sociedade da informação. Considera necessário que haja articulação entre a formação inicial e a continuada, que se dá ao longo da carreira profissional e que é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão, sendo dada atenção especial aos primeiros anos de exercício profissional e a inserção dos professores iniciantes nas escolas.

Quando a formação de professores acontece dentro da profissão, realiza-se um movimento contínuo de renovação e investigação do conhecimento. O autor ressalta também a importância do trabalho em "equipes" entre os professores (NÓVOA, 2009, p.31). Da mesma forma, Pozo (2002), considera que a aprendizagem aconteça na relação com as pessoas e o conhecimento é adquirido e modificado em comunidades de aprendizagem.

A fase inicial de formação de professores é um momento sensível segundo Nóvoa (2009), que considera que é a partir dela que ocorre a integração do sujeito na escola. Nessa transição entre ser aluno e ser professor, as bases precisam estar

fundamentadas em referenciais lógicos de acompanhamento, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. Destaca cinco pontos essenciais para embasar a formação do professor: *partilha, pessoa, profissionalidade, práticas e público*.

A *partilha* fortalece e ampara o trabalho do professor, pois é na troca de experiências com outros profissionais e por meio de grupos de discussões que a formação irá se fortalecer e amparar o seu trabalho. É por meio do conhecimento partilhado que os professores produzirão saberes reflexivos e pertinentes sobre suas vivências e experiências. Os professores contribuem com a identificação de elementos que apontam necessidades de modificações estruturais no trabalho docente apontados a partir das necessidades dos alunos, a partir do contexto da atualidade, para que possam produzir novos saberes pedagógicos.

Outro ponto destacado por Nóvoa (2009) refere-se às dimensões pessoais do professor, pois, não é possível separar a *pessoa* do professor e o professor da pessoa: “ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (2009, p.15). Torna-se necessário encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais oportunizando aos professores apropriarem-se dos próprios processos de formação dando um sentido às suas histórias de vida.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

A *profissionalidade* docente não pode deixar de ser construída no interior da personalidade docente e para que isso ocorra, algumas disposições são essenciais: “aquisição do conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social” (2009, p.12). A profissionalidade envolve a história social, pessoal e cultural do professor e está ligada à sua motivação e seus valores que são transferidos para o contexto profissional.

O professor precisa estar constantemente buscando se aprofundar, pesquisar e estar aberto e consciente do seu inacabamento. As *práticas* precisam estar voltadas para avaliação, análise, estudos, constantemente retomadas e melhoradas por meio das trocas entre pares. As situações enfrentadas pelos professores

apresentam características singulares, exigindo tomada de decisões únicas, pois, de acordo com Nóvoa (1995, p.27), “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” envolvido em situações cotidianas complexas e conflitantes que lhe são apresentadas como oportunidades para imposição dos seus saberes.

O último P destacado por Nóvoa (2009), refere-se a um posicionamento *público* em defesa dos direitos educacionais a que os professores devem abraçar impulsionando maior envolvimento da escola com a comunidade na qual estão inseridos. A função política da docência se estabelece entre o professor, as decisões e reformas governamentais e a escola. O professor é então, o mediador da formação do cidadão, seu aluno, e vive conflitos entre os objetivos educacionais e as intencionalidades sociais determinadas pelos sistemas de ensino sem deixar de se envolver com a comunidade escolar.

Os cinco pontos destacados pelo autor podem subsidiar a reflexão dos professores em contínua formação, dar suporte na tomada de decisões e estimular a pesquisa em torno dos conhecimentos que levem a melhorar o processo educativo com o qual eles estão envolvidos. Esses pontos traduzem percursos pessoais e profissionais e, para os professores, representam a formação da sua vida que significa também, produzir a sua profissão.

Maurice Tardif (2002, p. 280), filósofo e sociólogo canadense, pesquisa a formação docente e também contribui para a fundamentação teórica desta dissertação. Sugere que a formação de professores aconteça por meio de uma preparação universitária sólida com programas de pesquisa mais eficazes para oferecer aos futuros professores conhecimentos específicos ao ensino. É preciso que as universidades estabeleçam relacionamento com as escolas para que elas se tornem “lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica”. Desse modo, as escolas tornam-se lugares de aprendizagem e formação para os professores iniciantes bem como um espaço de produção de saberes para os professores mais experientes.

A formação torna-se continuada, na concepção de Tardif (2002), e é percebida em quatro fases distintas que apontam a aquisição de saberes e competências diferenciadas. São elas: enquanto o professor é aluno e recebe formação escolar antes de entrar na universidade, seguido da formação universitária

inicial que passa a ser validada ao ingressar na profissão, a fase dos primeiros anos de carreira e continuamente, durante a vida profissional. A formação de professores possui condições e condicionamentos específicos que não podem ser adquiridos somente teoricamente ou em laboratório, a experiência a partir da prática torna-se essencial para a formação docente. A prática profissional precisa ocorrer no ambiente escolar por meio de estágios, contatos frequentes com este ambiente, cursos dedicados à análise das práticas e estudo de casos. Neste local, os professores tornam-se formadores dos futuros professores, segundo o autor.

Doyle<sup>9</sup> (1986 apud TARDIF, 2002) aponta duas principais tarefas que o professor deve realizar em sala de aula: uma delas voltada à transmissão e aquisição de conhecimentos e a outra que se refere à gestão da sala de aula, organização da turma, estabelecimento de regras de convivência e práticas cotidianas para o gerenciamento da sala de aula. Essas tarefas apontam um duplo desafio para os professores desempenharem sua profissão, pois exige competência para lidar com diferentes situações que os conduzem a priorizar as ações, bem como habilidade de improvisação para lidar com situações inesperadas e, paralelamente, os professores estão envolvidos com a tarefa de ensinar os conteúdos. Esse desafio pode ser confirmado na fala do professor no momento da entrevista:

*Aquele aluno que tem um pouco mais de dificuldade, você precisa desenvolver um trabalho voltado pra ele, pra dificuldade dele. Às vezes, enquanto você tá lá atendendo um, o restante está 'inflamado' (P12).*

Percebe-se na narrativa do P12, uma preocupação com a disciplina da turma, inquietação esta que o imobiliza para atender individualmente outro aluno que necessita de atenção. Parece que o professor gostaria de realizar um trabalho diferente do que tem feito, mas não o faz, tornando-se incompleta e frustrante a sua missão.

A missão central dos formadores universitários e dos professores que atuam em instituições se define, segundo Tardif (2002, p. 295), em saberes. Conceito que engloba:

---

<sup>9</sup> Doyle, W. Classroom organization and management. In: Wittrock, M. C. (dir.). Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, 1986, p.392-431.

O conjunto dos conhecimentos, competências, habilidades que nossa sociedade julga suficientemente úteis ou importantes para inseri-los em processos de formação institucionalizados. Tanto a universidade quanto a escola têm como função, sobretudo, separar, selecionar e incorporar certos saberes sociais em processos de formação colocados sob o seu controle.

Portanto, a universidade e a escola transmitem os saberes escolares por meio dos professores e universitários e atuam como fonte de competência profissional, formação e fundamentação da qualificação profissional. Para que a prática aconteça nesse cotidiano, a escola é um importante local de formação. Confirma Candau (1996, p.57):

Considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Nesse sentido, o trabalho ganha significado se o foco se encontra na compreensão da realidade escolar e na construção coletiva de ações pedagógicas que se mostrem adequadas aos desafios apontados pelos professores e equipe pedagógica. O desafio dos professores consiste em reconhecer a escola como um ambiente em que trabalhar e formar não sejam consideradas atividades isoladas, mas sim, integrada ao seu cotidiano e aos projetos pessoais e profissionais.

As abordagens de Candau (1996) e Tardif (2002) reforçam a importância da formação continuada na perspectiva metacognitiva desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem/Ensino (GAE) da PUC-PR, a partir do projeto de pesquisa intitulado “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada” já que a mesma aconteceu tendo a escola como local de formação. Esse processo de formação pode estimular 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 pensar 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 falavam de situações cotidianas vividas por eles no interior da escola.

Sabemos que todas as pessoas são capazes de ensinar alguma coisa a alguém, mas isto não faz dela um professor, nenhuma escola é igual à outra, assim como cada turma e cada aluno traz consigo experiências singulares e particulares no espaço educativo. O desenvolvimento profissional responsabiliza o professor pelo direcionamento, discernimento e tomada de decisões, reafirmando a importância do seu papel na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Por meio da reflexão, os professores adquirem maior tomada de consciência dos problemas existentes nas práticas de ensino e podem envolver a escola por meio do seu comprometimento, pois a reflexão passa a ser um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação:

Consiste em adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem (KEMMIS,<sup>10</sup> 1987 apud MARCELO GARCÍA, 1989, p.55 e 56).

Confirma-se, na citação acima, a necessidade de um mútuo compromisso entre instituições e professores. Há de se transformar as práticas e assim construir avanços na cultura escolar.

A formação continuada docente se delineia como um processo educacional determinante para o desenvolvimento de um país. Percebe-se a necessidade de resgatar a identidade da pessoa no individual e no coletivo em processos de formação, como uma tarefa a se realizar, pois se vive em um contexto de individualização dos projetos de vida, de insegurança, de mudanças desreguladas e incessantes que mexem com as estruturas familiares, educacionais e culturais.

Ressalta-se, portanto, a importância da formação continuada dos professores em busca de desenvolverem estratégias de aprendizagem e ensino que ajudem a se adaptarem às diversas configurações sociais, culturais e educacionais que se

---

<sup>10</sup> Kemmis, S. Critical Reflection. In M. Widdén and I. Andrews (eds.), Staff Development for School Improvement. New York: Falmer Press, 1987, p. 73-90.

processam neste novo contexto histórico, com o objetivo de se fortalecerem para que permeiem a educação de cidadãos críticos e convictos de que é possível viver e fazer melhorias na sociedade.

## 5 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PESQUISADOS

Neste capítulo, serão apresentadas a descrição e a interpretação dos dados obtidos e agrupados em categorias considerando-se a parte comum entre eles. Os instrumentos de pesquisa: memorial descritivo, entrevista semiestruturada, tarefa relacionada às estratégias de ensino dos professores, observações de sala de aula e o Projeto Político Pedagógico da instituição apontaram caminhos para a criação das categorias de análise que serão apresentadas em três subcapítulos: cultura escolar, formação docente e relação professor e aluno e prática pedagógica.

No subcapítulo cultura escolar, os dados serão interpretados por meio das categorias *finalidades da escola, estrutura organizacional, currículo e tempo escolar*.

O subcapítulo formação e relação docente compreendem as categorias *formação docente e relação professor e aluno*.

No terceiro subcapítulo, prática pedagógica, apresenta-se a categoria *estratégias de ensino*.

### 5.1 CULTURA ESCOLAR

Neste subcapítulo, será apresentada a interpretação dos dados sobre como a cultura escolar se apresenta na instituição pesquisada. Cultura que é formada a partir das particularidades encontradas na instituição, pelas normas, práticas, saberes e tradições que permanecem ao longo do tempo, mesmo que passem por mudanças (VIÑAO FRAGO, 2001).

Os aspectos em torno dos quais a cultura escolar se articula, são categorizados por Viñao Frago (2001) como: as práticas e rituais da ação educativa, o progresso dos alunos, ou seja, os modos, tanto disciplinares quanto de ensino/aprendizagem, os modos formais e informais de organização para o funcionamento da instituição de ensino, as relações entre professores, alunos e famílias e os modos de comunicação que dão sentido à escola. Para investigar a partir da categorização sugerida pelo autor, o Projeto Político Pedagógico, as narrativas e práticas docentes serviram de apoio e exemplificaram as regularidades que são perpetuadas no *lócus* da pesquisa.

O projeto político pedagógico de uma escola apresenta elementos que definem as ações educativas a fim de cumprirem seus propósitos e sua

intencionalidade. Os elementos do PPP que aqui serão destacados são: *a estrutura organizacional, as finalidades da escola, o tempo escolar e o currículo*. Esses elementos também foram investigados por meio da entrevista realizada com os professores. A partir deles, associados aos dados da pesquisa, criaram-se as categorias de análise com os mesmos nomes, com o objetivo de *destacar as características dos elementos da cultura escolar da instituição de ensino fundamental II*.

### **5.1.1 Categoria estrutura organizacional**

A categoria estrutura organizacional envolve as estruturas administrativas e pedagógicas da escola (VEIGA, 2003). As estruturas administrativas englobam a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros e as estruturas pedagógicas se referem às questões de ensino-aprendizagem e currículo.

Ao pesquisar esta categoria, verifica-se que a instituição apresenta uma cultura escolar peculiar, uma vez que sua história está atrelada à história da sua fundação e a dos sujeitos que ali interagem. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a fundação da instituição deu-se no ano de 2007, quando o município de Colombo contava com uma população de 220 mil habitantes e bom crescimento anual. Devido ao crescimento populacional e à falta de construção de novas escolas, o Governo do Estado autorizou a abertura de mais um escola, aproveitando o espaço anteriormente utilizado para o funcionamento de uma fábrica de pães.

No ano de sua fundação, atendeu alunos de várias comunidades, filhos de trabalhadores e com defasagem entre a idade e a série que deveriam estar cursando. Portanto, a história da sua fundação está associada às necessidades da comunidade naquele momento histórico, vinculada às histórias dos sujeitos não matriculados em uma instituição escolar. As equipes administrativa e pedagógica ocupam esse espaço, temporariamente, desde a sua fundação e aguardam uma providência do Estado a fim de conceder-lhes uma estrutura física mais adequada. A estrutura organizacional dessa instituição apresenta somente o nível de ensino de Educação Básica compreendendo os anos finais do Ensino Fundamental.

### 5.1.2 Categoria finalidades da escola

Por meio do Projeto Político Pedagógico, foram investigadas as finalidades da escola, elemento constitutivo da cultura escolar que define as intenções e propósitos desejados pela instituição. A filosofia e os objetivos institucionais, documentados no PPP, dão suporte a esse quesito. A instituição pesquisada tem sua filosofia descrita em seu projeto político pedagógico que diz: “Formar e inserir na sociedade indivíduos críticos, aptos e dispostos a transformar a realidade, resgatando valores e ampliando suas perspectivas de vida, conscientes de sua responsabilidade social e ambiental” (INSTITUIÇÃO PESQUISADA<sup>11</sup>, 2012, p.7).

Pode-se interpretar que a filosofia da escola tem a intenção de formar cidadãos atuantes e responsáveis no aspecto “social e ambiental”, fato que pressupõe que as propostas educativas objetivem estimular e promover atitudes voltadas para o desenvolvimento sustentável do planeta.

O projeto da escola apresenta cinco objetivos institucionais:

1. Propiciar ao educando caminhos alternativos para resgatar valores e crenças;
2. Oportunizar aos educandos a possibilidade de uma comparação entre a sua visão de mundo e a visão do que a sociedade espera dele;
3. Despertar interesses nos educandos pela busca e construção de aprendizagem significativa para o seu cotidiano;
4. Levar o aluno a um exercício de reflexão e raciocínio e
5. Formar alunos com capacidade de leitura, escrita e posicionamento oral crítico diante dos temas contemporâneos vivenciados pela sociedade. (PPP, 2012, p.7 e 8)

A finalidade e os objetivos dessa instituição dão visibilidade das pretensões educativas da escola e encontram-se centrados no aluno. No entanto, não há relação entre a filosofia e os objetivos, pois eles não se complementam. Percebe-se também, a ausência de um objetivo geral e não há objetivos que envolvam a escola como instituição.

Os objetivos dessa etapa de ensino, anos finais do Ensino Fundamental II, de acordo com a LDB - Lei nº 9.394/96 devem buscar desenvolver a capacidade de aprender, com domínio da leitura, da escrita e do cálculo, compreensão do ambiente natural e social, aquisição de conhecimentos e habilidades que constituem os

---

<sup>11</sup> Os documentos da instituição, lócus da pesquisa, não foram referenciados, pois a identificação compromete a manutenção do sigilo de dados na pesquisa.

componentes curriculares obrigatórios e a formação de atitudes e valores. Também objetivam fortalecer os laços familiares e de solidariedade humana.

Pode-se observar, por meio do PPP, que os objetivos da instituição atendem parcialmente os objetivos propostos na Lei nº 9.394/96, pois não há referência ao desenvolvimento e domínio do cálculo, não mencionam os componentes curriculares e também não há menção de fortalecimento de laços familiares e solidariedade humana.

Entre os objetivos voltados para o aluno, não há referência de como eles serão trabalhados e avaliados, como se fará a continuidade do processo educativo entre os níveis de ensino, reforçando a ideia de que o PPP é um documento pouco utilizado, produzido em 2012 como cumprimento de uma exigência externa e distante da realidade que ali se estabelece, isto é, a cultura escolar.

### **5.1.3 Categoria tempo escolar**

De acordo com Veiga (2003), o tempo escolar é determinado pelo calendário da instituição e é parte integrante do projeto político pedagógico. Prevê dias letivos, férias, datas para começar e finalizar o ano letivo, datas de avaliações, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, cursos e outras atividades que a comunidade escolar considerar importante.

Como o PPP não continha dados referentes ao tempo escolar para que se pudesse investigar como ele estava organizado, pesquisou-se a partir da questão 18 da entrevista semiestruturada realizada com os professores. - *A instituição em que você atua, promove espaços para o encontro entre os docentes? Qual a frequência?*

Todos os entrevistados responderam positivamente, que a escola oferece espaços de encontro entre os professores, em momentos voltados para reuniões pedagógicas, conselhos de classe e encontros festivos, percebendo-se assim, que há envolvimento entre os docentes, sejam para socializar ou para partilhar informações e experiências. No entanto, os docentes avaliam que esses momentos são insuficientes.

Para ilustrar esta categoria destacam-se os relatos:

*A frequência é muito pouca. Então, esses encontros eles são promovidos mais em reuniões pedagógicas e também em conselhos de classe (P11).*

*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 (P12).*

*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 isto, alguns encontros mensais ou quinzenais, mas muito pouco (P3).*

*Ela faz sempre a cada dois meses. Além das nossas atividades, nós fazemos cursos de formação para os professores e para os pais, que às vezes gerenciam algumas palestras de drogas, palestra de homofobia, a lei Maria da Penha (P5).*

Percebe-se na maioria das respostas, que a frequência dos encontros é considerada pouca pelos professores, duas vezes ao ano. 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 definido e esclarecido.

As reuniões pedagógicas são consideradas momentos de trabalho coletivo na escola. Vasconcellos (2009) as concebe como fundamental e as vê como condição para a concretização de uma prática transformadora. Uma prática marcada pelo trabalho individual, onde não há espaço para trocas e para reflexão permanente da sua prática profissional tende a ser parcial e sem possibilidade de atuação sobre esse processo.

*A reunião é fundamental para despertar e/ou enraizar a nova postura educativa. Na medida em que possibilita a unidade entre o sujeito da ação e o da reflexão, este espaço é revolucionário. Devemos nos empenhar para consegui-lo, pois desta forma há condições para se criar na escola uma nova prática pedagógica e um novo relacionamento (VASCONCELLOS, 2009, p.120).*

Concebendo as reuniões pedagógicas como espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática da sala de aula e da instituição, o autor destaca que, esses momentos podem ser organizados para trocas de experiências, sistematização da própria prática, estudos e pesquisas, desenvolvimento da atitude de cooperação e corresponsabilidade, avaliação do trabalho e replanejamento. Portanto, a sistematização das reuniões favorece a formação de uma equipe de trabalho coesa e interativa. 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. O autor entende esses espaços de parada para refletir como fundamental para se perceber as contradições entre as escolhas já feitas e as opções que se tenha a fazer.

Por meio das observações, constatou-se que as aulas nesta instituição acontecem de segunda-feira à sexta-feira, com duração de 50 minutos, sendo 5 aulas ao dia, com intervalo de 20 minutos. A escola organiza o calendário letivo por bimestre e em cada bimestre há uma semana dedicada às atividades avaliativas, sendo que a avaliação é aplicada pelo professor independente da disciplina que atua, assim, um professor de Matemática pode aplicar a avaliação de História para atender ao calendário escolar.

Verificou-se que o PPP foi produzido em 2012, conforme relato da diretora, mas não havia data no documento. Houve dificuldade em pesquisar o tempo escolar por meio dele, já que os elementos que determinam o calendário escolar não foram mencionados no mesmo.

#### **5.1.4 Categoria currículo**

As determinações da escola estão relacionadas à organização do conhecimento escolar e compõe o currículo, elemento do PPP. Este precisa estar contextualizado socialmente, já que é historicamente situado e culturalmente determinado. Para planejar o currículo faz-se necessário tomar decisões educacionais que envolvem as pretensões relativas ao sujeito que se pretende formar (VEIGA, 2003). Por ser um elemento constitutivo da cultura escolar, criou-se a categoria currículo.

O PPP da instituição pesquisada apresentava poucas informações referentes ao tema para subsidiar esta categoria. A parte intitulada Marco Conceitual trazia alguns conceitos e concepções de sociedade, escola, educação, ensino-aprendizagem, trabalho, tecnologia e gestão democrática. No entanto, ao se fazer a leitura dessas concepções, percebe-se que o projeto apresenta fundamentação teórica, mas se refere pouco sobre a própria escola, não há propostas em busca de aproximações com as teorias, constituindo-se de trechos retirados de livros ou da internet, como pode ser exemplificado:

Os Quatro Pilares da Educação, documento da UNESCO, ressalta que o cidadão do século XXI deve aprender quatro saberes fundamentais. São eles: “Aprender a aprender; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e aprender a ser”. É fundamental que o indivíduo aprenda os saberes socialmente construídos, para compreender como chegamos onde estamos. Mas, também, deve evoluir o conhecimento. Aprender a pensar e formular novos conhecimentos, ser criativo, evoluir. Todos devem aprender um ou mais ofícios. Ao concluir seus estudos escolares, o cidadão seguirá sua vida, para isso, deve saber fazer alguma coisa para prover seu sustento. O terceiro saber: aprender a viver juntos, diz respeito à diversidade existente na sociedade: culturais, raciais, econômica, religiosas. Por fim, aprender a ser, desenvolver a cidadania (PPP, 2012, p. 25).

Esta citação apresenta uma das propostas do PPP apoiada nos “Quatro Pilares da Educação”, de Jacques Delors (2000), editado pela primeira vez no ano de 1996, para o projeto da UNESCO sobre Educação para o século XXI. Neste estudo, o autor define como a prática pedagógica deve ser fundamentada tendo os quatro pilares como norteadores a fim de formar e educar o cidadão para a sociedade, aprimorar estas experiências de aprendizagem e aplicá-las na vida pessoal, familiar e profissional. Para isto, faz-se necessário que a relação estabelecida na escola seja de autonomia e liberdade para que educador e educando possam transformar as relações com o saber, com a aprendizagem e com a realidade em que estão inseridos. Esse trabalho requer o envolvimento de sujeitos críticos e criativos, comprometidos com a construção de uma sociedade justa e igualitária. O PPP em estudo não faz relação dos pilares educacionais com a realidade da instituição, as concepções teóricas apresentadas neste documento encontram-se desvinculadas do cotidiano da escola. Não há planejamento e diretrizes norteadores que possibilitem ao leitor perceber como as equipes administrativas e pedagógicas farão com que as teorias ali apresentadas sejam colocadas em prática. Os sujeitos parecem não fazer parte do processo educativo.

A parte do PPP chamada Marco Operacional constitui-se de aspectos referentes à avaliação, reclassificação, conselho de classe, APMF, avaliação do PPP, assim como projetos de leitura, feira do conhecimento, aluno destaque, projeto tarefa de casa e projetos esportivos. Nessa parte do PPP, a escola mostra sua organização quanto a esses aspectos de forma resumida, sem calendário determinado e, novamente, percebe-se pouco a participação efetiva da comunidade educativa, mesmo tendo a diretora relatado que o projeto foi construído “em conjunto com professores, funcionários, direção e equipe pedagógica (D)”. Os tipos e tamanhos de letras variados usados na construção do PPP levam a crer que houve

a participação individual de alguns professores que enviaram à equipe pedagógica parte do projeto para que fosse montado, como uma “colcha de retalhos”. Pode-se considerar que não houve participação “em conjunto (D)” para a construção do mesmo.

Vasconcellos (2009) ressalta a importância de o projeto pedagógico apresentar uma ação articulada com reflexão e que a sua criação de forma coletiva ajuda a diminuir a rotatividade entre os educadores. Essa rotatividade, segundo o autor, tem efeito de desestruturar a atividade educativa, já que ninguém se responsabiliza por nada.

Levando-se em consideração que o PPP não tinha dados consistentes sobre a estruturação do currículo da escola, a questão 13 da entrevista - *Quais são os procedimentos que você julga necessários para o desenvolvimento de sua prática pedagógica?* – subsidiou esta categoria.

Houve professores que revelaram ser importante ter conhecimento específico da área em que atuam e ter conhecimento sobre os conteúdos a serem trabalhados na sua disciplina de atuação.

*Os conhecimentos de conteúdo mesmo, a professora tem que estar bem apta ao conteúdo, saber certinho ensinar ao aluno, se não a gente não consegue (P7).*

*Bom, primeiro eu tenho que ter domínio do conteúdo. Segundo, eu preciso entender de que forma meu aluno aprende para depois ir para as partes metodológicas (P11).*

As respostas indicam que, prioritariamente, o professor precisa ter conhecimento específico da sua área, “domínio de conteúdo”, em seguida, sabedoria para conviver com os alunos, conhecimentos tecnológicos e sobre outras áreas da educação. Pode-se considerar que os pesquisados 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). Sabe-se que a tomada de consciência não é suficiente para que haja transposição para a prática. Freire (2011) ressalta a importância de o professor ter consciência do que faz, por que faz e como faz. A prática pedagógica docente requer respeito às atividades de ensino em parceria com valores que regem a intencionalidade educativa apresentada durante todo o processo.

Ao refletir sobre como se ensina, sobre o respeito à dignidade do educando e educador, sua autonomia, sua identidade em construção, é preciso pensar, conforme Freire (2011), sobre a sua própria prática, sobre as estratégias de ensino que utiliza, pois é por meio da reflexão sobre a prática que o educador vai avaliar o seu trabalho com os educandos.

As respostas para esta 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. Essa diversidade está presente na faixa etária, na etapa vivida no curso, no modo de ser e na cultura que se apresenta. O relato do P4 destacou-se entre as respostas dos entrevistados:

*Acho que bastante, 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, pra você ter uma prática um pouquinho melhor (P4).*

A fala deste professor revela que ele se contenta em saber de tudo “um pouquinho”, o que pode levar a não saber nada. O professor tem que 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. Conforme Anastasiou (2004), o processo de ensino e aprendizagem é um desafio a uma ação docente inovadora e comprometida. O discurso deste professor sinaliza uma ação descomprometida e incoerente com a missão educativa que a profissão requer.

Marcelo 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 esta é a “profissão do conhecimento”, este 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 desenvolvimento, novas formas de existência. “Conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA,1999, p.22). A autora entende que a educação é um processo de humanização com a finalidade de tornar os indivíduos participantes e responsáveis pelo processo de civilização. 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 equipe docente discutir 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.

A questão 14 também subsidia a categoria currículo: *Como você planeja suas aulas?* Vasconcellos (2000, p.41) considera que o planejamento quando visto como uma necessidade do professor, “envolve posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação”. Para o autor, considerá-lo uma necessidade, pode ser um avanço, no entanto, corre-se o risco de que ele ainda não tenha significado para o docente. Uma questão elementar seria a valorização do planejamento quando o professor está mobilizado para fazê-lo, entendendo o mesmo como uma necessidade, no sentido de acreditar, precisar dele como um momento importante de tomada de decisões, de busca de elementos que embasem a sua prática pedagógica.

O modo como os pesquisados elaboram seu fazer pedagógico pode ser observado nas falas:

*Ah, como eu já tenho planejamento anual, aí com base no planejamento anual eu vou distribuindo os conteúdos, daí a gente já vê como as aulas estão (P7).*

*Normalmente nós temos o planejamento tradicional todo ano, mas normalmente eu joga todo o conteúdo, que eu leio, preparo, que deixo, dependendo da série está tudo na minha cabeça já. Então, o que eu faço, eu ao entrar em sala de aula sempre joga o fator motivador. Mas eu tento pegar cada conteúdo e jogar para o nosso dia a dia (P5).*

O P7 e o P5 dizem que distribuem os conteúdos a partir do planejamento anual e, em seguida, buscam desenvolver estratégias de ensino para trabalhar os conteúdos. Nestas falas não se percebe como as estratégias de ensino serão desenvolvidas, nem como as aulas são planejadas de fato, pois as respostas são incompletas.

Tardif (2008) considera o planejamento de ensino como uma estruturação da matéria a ser ensinada, bem como a organização das atividades de ensino e aprendizagem e preparação dos materiais pedagógicos. Essa fase de estruturação pode se referir ao planejamento anual, em períodos considerados importantes pelos docentes ou antes de cada aula. A função mais importante seria a possibilidade de transformar e modificar o programado para atender às circunstâncias peculiares de cada momento de ensino. Essa peculiaridade pode ser observada na fala “dependendo da série está tudo na minha cabeça (P5)” quando o professor se preocupa com a faixa etária com que vai trabalhar. Ele revela que a série com que trabalha é importante, mas o fato de considerar que tem tudo na cabeça dá sinais de que suas aulas são improvisadas, sem preparo de atividades ou materiais pedagógicos que possam apoiar sua prática com a competência técnica necessária.

O planejamento das aulas com apoio do livro didático pode ser observado nas respostas:

*Bom, nós temos os planos de trabalho docente, nós fazemos bimestralmente e eu procuro acompanhar através do livro didático aplicado pela escola, escolhido pela escola, adicionando alguns outros elementos que não constam no livro didático (P3).*

*Eu trabalho com o livro, então eu acabo trabalhando seguindo o livro para ter uma lógica e orientar o aluno (P7).*

*Eu faço leitura no livro didático que é o material que todos têm, os alunos têm, eu analiso slides, a maioria dos conteúdos eu tenho slides também preparados, né? Junto com outros conhecimentos que a gente tem do conteúdo, faço tópicos do assunto (P10).*

*Tem o livro deles também, que orienta, que norteia. O livro didático norteia bem o trabalho da gente (P4).*

Além de partir do planejamento anual, a elaboração dos planejamentos apoiado no livro adotado pela escola foi revelado em muitas respostas: “eu procuro acompanhar através do livro didático (P3)”, “eu trabalho seguindo o livro (P7)”, “eu faço a leitura no livro didático (P10)” e “o livro didático norteia bem o trabalho da gente (P4)” mostrando dessa maneira, que o livro é o principal recurso e a partir dele as estratégias de ensino são elaboradas de forma restrita.

Os livros são o instrumento por meio do qual ocorre a reprodução do conhecimento acadêmico, “necessário para aprovar e sobreviver nas instituições acadêmicas” (SANTOMÉ, 1998, p. 155). Os livros devem ajudar os professores a desempenhar a sua missão com os alunos e com outros profissionais como um dos instrumentos pedagógicos, porém, não o único. Santomé (1998) considera que a instituição em que os livros são o recurso dominante, apresenta dificuldades em desenvolver o senso crítico, pois os alunos não entram em contato com fontes diversificadas para desenvolver sua capacidade analítica. Segundo o autor:

*As informações dos livros-texto determinam as questões fundamentais de cada disciplina, contribuindo ao mesmo tempo para forjar uma ideia determinada do que significa saber, dominar uma matéria, ajudam a construir concepções sobre o que é o conhecimento em cada âmbito disciplinar, bem como sua utilidade. Cooperam para delimitar o que alunos e alunas têm de saber em cada curso e etapa educacional, o ritmo das aprendizagens, assim como a progressão dos conteúdos em cada matéria e sua organização; diversas vezes também estipulam o papel do corpo docente, suas tarefas, estímulos que deve oferecer aos estudantes, a maneira de avaliar, as atividades de reforço, etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 181).*

De acordo com a citação acima, considera-se que o livro norteia e facilita o trabalho docente, levando também à acomodação, já que não requer o uso de outros recursos e o desenvolvimento de diferentes estratégias. Quando o planejamento das aulas acontece tendo o livro como possibilidade dominante de prática pedagógica, percebe-se que as estratégias de ensino giram em torno de leitura, execução e correção das atividades ali propostas como foi revelado nas respostas dos pesquisados. Segundo Santomé (1998, p. 181), mesmo que a instituição siga as diretrizes curriculares nacionais, os livros “concretizam e interpretam ainda mais restritamente estas diretrizes, fechando o currículo”.

No entanto, há professores que utilizam o livro como um apoio ao trabalho docente e apresentam outras formas de planejar suas aulas:

*Se eu estou lá vendo determinado assunto, vou citar um: a atmosfera, por exemplo, eu vou pesquisar em várias fontes: revistas, jornais, vários livros, sabe? Pra colocar dentro deste plano de trabalho docente e a partir do momento que o meu plano estiver formado aí eu vou pra sala de aula. É onde eu aplico. Então as minhas aulas são planejadas assim (P11).*

*Depende muito de turma pra turma, de série pra série. Então tem turmas que eu planejo aulas em grupo e dá certo. Então levo lá fora, é maravilhoso, porque eu atendo grupo aqui, grupo ali, dá e rende. Agora têm turmas, que se eu levar eles lá fora, eles debandam tudo, não dá certo. Então, ali eu tenho que usar uma metodologia diferente, ali eles têm que estar escrevendo, eles têm que estar produzindo junto comigo. (...) Os recursos que eu utilizo bastante são filmes e charges, que eles adoram, e a charge é uma boa maneira de conseguir trabalhar (P8).*

De modo geral, os professores relataram desenvolver um planejamento para as suas aulas, mas seus relatos sinalizaram que não seguem uma estrutura, cada professor se organiza, ou não, da maneira que lhe convier, pois as respostas são variadas e inconsistentes. O P11 planeja a partir de pesquisas em diferentes fontes e o P8 leva em consideração a turma que está trabalhando e vê nos filmes e charges um bom caminho para trabalhar a disciplina de História. Porém, não respondem à pergunta feita pelo pesquisador, sendo este um importante dado, pois as respostas vagas levantam suspeitas de que esse planejamento não acontece.

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

Os dados mencionados neste subcapítulo são indicadores de que a cultura escolar é peculiar em cada instituição. Ela se articula na escola, de acordo com Viñao Frago (2001), por meio das práticas e 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 estes conteúdos, passando pelas diversas linguagens e códigos, a forma pouco sistematizada de

planejar as aulas e como se dá o relacionamento entre aluno e professor, elemento que será abordado no próximo subcapítulo.

## 5.2 A FORMAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

O conhecimento da história pessoal e formação profissional dos professores oportunizou a visualização da trajetória da sua formação no processo de ensinar e aprender. A partir desses dados, pode-se entender quem são esses professores, quais foram as suas experiências pessoais e profissionais e como ele estabelece relações com seus alunos.

O segundo objetivo específico desta dissertação é *descrever a formação dos professores de ensino fundamental II a partir da história pessoal e profissional e apoiou-se nas histórias pessoais e profissionais, subsidiadas pelos instrumentos de pesquisa: memorial descritivo e entrevista semiestruturada.*

Vale lembrar que os memoriais interpretados foram produzidos pelos professores como tarefa solicitada no primeiro encontro da Formação Continuada. Trata-se de apresentações descritivas feitas pelos docentes sobre a trajetória pessoal e profissional vivida por ele. Foram percebidas por meio dos memoriais, as relações estabelecidas com o mundo, com a família e as pessoas que fizeram e fazem parte da vida estudantil e profissional desses sujeitos.

A tarefa foi sugerida a partir da seguinte consigna: “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”. Por meio destes instrumentos, foram construídas duas categorias de análise condizentes com os textos apresentados pelos professores: *formação docente e relação professor e aluno.*

### 5.2.1 Categoria formação docente

A história pessoal e a história profissional dos sujeitos encontram-se relacionadas, pois contribuem com a construção da identidade do professor num processo contínuo. Depreende-se que a identidade do professor é um processo que se constrói por meio das relações estabelecidas em sociedade na vida pessoal e

profissional e está relacionada ao sentido, ao que representa ser professor (VEIGA,1989).

Para ilustrar a categoria formação docente, alguns trechos das narrativas foram destacados. Inicialmente, eles apresentaram detalhes sobre a vivência dos professores na instituição escolar e universitária. Essas narrativas continham dados referentes às estruturas físicas das escolas, deixando evidências para os pesquisadores que se tratavam de escolas precárias e, algumas, multisseriadas. As escolas multisseriadas eram assim chamadas devido à prática de ensino em que os alunos eram agrupados e recebiam orientações simultâneas de um único professor. Apresentam relatos de como as escolas eram concebidas na época em que os professores estudaram e de que maneira eram constituídos os espaços de aprendizagem. Vale destacar que, sete entre dez professores têm mais de 40 anos de idade, portanto, nascidos entre as décadas de 1960 e 1970.

*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).*

*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).*

*Entrei para a escola, amei professores, escola, amigos. Era uma escola com uma pedagogia moderna, incentivava a leitura etc. Me mudei, fui estudar em uma escola rural, o ensino era fraco, uma única professora atendia quatro turmas. Troquei novamente de escola, terminei o ensino fundamental. Fiquei um tempo sem estudar, por dificuldade de acesso a escola. Fiz o ensino médio na EJA, depois de mudar de cidade, foi maravilhoso (P12).*

Entre os dez professores pesquisados, nove estudaram em escolas públicas e somente um deles alternou seus estudos entre a escola pública e a privada, devido ao fato de a mãe ser funcionária na escola e conseguir bolsa de estudos para o filho. Constatou-se, por meio dos relatos, que muitas escolas eram de difícil acesso para os alunos e devido à necessidade de trabalhar, nem sempre a escola era prioridade para as famílias.

A passagem dos professores pelas escolas, na maioria pública, estava atrelada a histórias pessoais com infâncias pobres, de crianças que começaram a trabalhar cedo em plantações de café, lavouras e venda de produtos. Percebe-se também a constante troca de escolas durante o período escolar dos pesquisados.

Os depoimentos dos professores no memorial descritivo revelam como as escolas eram organizadas “uma professora atendia quatro turmas ao mesmo tempo (P12)”, “a escola tinha alto nível de reprovação (P8)”. Estes elementos contribuíram para as histórias de vida dos professores e marcam a cultura escolar que se apresentava naquele tempo. Ao escreverem estes fatos, pode-se questionar o quanto essas práticas marcaram sua formação pessoal e de que maneira refletem em suas trajetórias profissionais.

Práticas pedagógicas da época podem ser ilustradas por meio dos registros:

*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, este foi o que determinou minha paixão pela leitura, e que me marcou pelo resto da vida (P1).*

*Estudei o 2º grau no Instituto de Educação do Paraná, no curso de Habilitação para o Magistério. Sendo assim, minha vida profissional começou aos 19 anos, dando aulas para alunos de 1ª a 4ª série no município de Colombo. Confesso que esta 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).*

As normas das escolas datadas entre as décadas de 1960 e 1970 são reveladas pelos professores quando citam a premiação da aluna por ter feito a leitura de um livro sem gaguejar, o método de alfabetização silábico e a legislação educacional que possibilitava a atuação docente a partir da conclusão do curso de Habilitação para o Magistério. Esses elementos contribuíram com a formação pessoal e profissional, pois a pessoa e o professor são dimensões inseparáveis (NÓVOA, 2009).

Percebe-se que a maioria dos professores tem uma história pessoal advinda de uma infância pobre, tendo trabalhado desde criança e recebido pouco incentivo aos estudos. A escolha pela profissão, em sua maioria, foi por influência de outras pessoas, especialmente, pais e 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. Essa não foi a profissão escolhida, mas sim, a que foi possível.

Os memoriais oportunizaram o conhecimento de que todos os professores pesquisados receberam formação universitária, mas essa formação não ganhou tanto destaque na produção das suas narrativas. Isso leva a crer que os primeiros anos na escola foram mais importantes 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 e por meio dela as pessoas transmitem saberes, desejos, compartilham ações, modos de vida e agem no mundo, é decorrente dela que a realidade é descrita (GEERTZ, 1978). Portanto, a categoria formação docente também se remete às partes dos memoriais que descrevem os motivos pela escolha da profissão e podem ser exemplificadas pelos relatos dos professores:

*Fui influenciada por uma professora do magistério. 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 (P 11).*

*Conheci nesta época uma professora de história, que me marcou muito. Logo na primeira semana de aula, escutei em forma de sussurro, uma voz dizendo: “mais uma tonga para turma”. Apesar da tristeza e do desprezo que senti, resolvi mostrar que eu não era a “tonga” que ela pensava. Passei a estudar o mais que podia. Fui me destacando nas notas, mas somente no final do ano, ela teve coragem de se aproximar de mim e dizer que naquela disciplina eu era a aluna que tinha demonstrado o melhor rendimento durante o ano (P8).*

*O contato com alguns professores foi definitivo para a minha formação e me fizeram perceber a necessidade de um aperfeiçoamento constante. Necessidade esta, que me fez continuar a formação (P3).*

Esses relatos evidenciam que a influência dos seus professores foi elementar para a escolha da profissão docente. Mesmo o P8 tendo vivido uma experiência negativa inicialmente, sentiu-se desafiado a mostrar ao seu professor o quanto era capaz de aprender, exemplo de resiliência, capacidade do indivíduo ao enfrentar as adversidades da vida, bem como superá-las e transformá-las. De acordo com Claxton (2005), quando as emoções são negativas, sentimo-nos motivados a modificá-las, acionando no cérebro a busca por uma solução para resolver situações contrárias ao esperado exigindo um maior envolvimento de nós mesmos.

A influência que esses sujeitos receberam, pode ser percebida nas frases: “sempre tive o incentivo dos meus pais (P2)”, “meu pai sonhava em ser professor e me influenciou (P10)” revelando que a escolha pela profissão foi incentivada, especialmente pelas famílias, pois era uma possibilidade acessível principalmente em redutos carentes.

A questão 7 - *Qual o motivo da sua opção pela docência?* – reforçou e contribuiu para a construção da categoria formação docente.

Percebe-se que há uma predisposição natural notada no relato de um professor:

*Então, essa é uma história antiga, quando era criança eu queria ser padre, mas eu também queria ser músico. (...) O professor que conseguia demonstrar o conhecimento era o meu herói. Então entre essas vocações que tive, acho que a vocação está desde a infância, eu escolhi, não foi por motivo econômico ou para ter estabilidade não, eu escolhi porque eu tinha aptidão mesmo para isso (P7).*

O professor revela ter escolhido sua profissão por causa da vocação que possuía desde a infância, como se houvesse em si, uma predisposição genética. Esse professor que acredita ter vocação para a docência indica que ele acredita que nasceu com este dom, como uma dádiva, um presente. Pérez Gómez (2001, p.207), relaciona essa concepção às teorias idealistas e inatistas, aquelas que consideram existir uma predeterminação hereditária do desenvolvimento psicológico das pessoas. “A experiência, a interação social e as influências do contexto cultural não são senão a ocasião para que as possibilidades preexistentes se manifestem e se desenvolvam”. O desenvolvimento intelectual é concebido como conteúdo de nossa mente, é inato, considerando que há uma predisposição genética natural para todas as pessoas. A desigualdade entre os indivíduos produz as desigualdades sociais, econômicas e culturais, ressalta o autor. A proposição inatista pouco contribui para “compreender a complexidade, a diversidade e a riqueza das manifestações da cultura experiencial dos indivíduos e menos ainda a entender os processos e fatores que intervêm em sua formação” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.207).

Por outro lado, alguns professores atribuíram a escolha pela profissão devido à influência da família ou pela influência de outros professores que marcaram a sua trajetória, aspecto confirmado também na produção dos memoriais descritivos. O processo de desenvolvimento profissional não acontece pela soma de situações, mas se constitui continuamente e inicia na infância, passando por influências

diversas por meio de imagens e representações da profissão. Tardif (2011) ressalta que a origem familiar e nossa história de vida contribuem para sermos o que somos. Para o autor, os filhos de famílias trabalhadoras vão construindo sua identidade a partir dos exemplos e referenciais transmitidos entre gerações de que ser professor é uma possibilidade e uma saída para a condição social em que o sujeito se encontra. A sociedade se encarrega de passar a imagem de que para ser professor, especialmente de escola pública, qualquer preparo serve. As famílias optam por incentivar os filhos no processo de identificação com o magistério, especialmente para os adolescentes de classe popular. O magistério será aconselhado pelos pais, pela mídia, pelos próprios professores como “possível e suportável” (TARDIF, 2011, p.128). Essa profissão passa a ser um mecanismo de sobrevivência dos sujeitos que dizem gostar de ser professor mas que a profissão encontra-se atrelada a aprendizados difíceis de sobrevivência e existência pessoal e social.

Percebe-se que os professores foram influenciados por familiares e professores na escolha da sua profissão e, esta escolha, relaciona-se com as histórias de vida de cada um, como se pode observar nos relatos das entrevistas:

*Passei por várias outras profissões e por influência da minha mãe e da família que tem várias pessoas na educação despertou, assim, eu não sei dizer exatamente o motivo. É uma vontade de ter uma profissão, de ensinar (P3).*

*Olha o que me motivou pela docência, a facilidade, sempre me via brincando de boneca, sendo professora, sempre admirei muitos meus professores. Um professor me marcou muito em Matemática, foi quando fiz esta opção. A facilidade da área exata também motivou a escolha por Matemática (P4).*

A influência de outras pessoas pode ser observada quando os professores revelam que a família e outros professores despertaram neles o desejo de seguir a profissão. O P4 revela que além de considerar marcante o convívio com um professor, também acredita ter facilidade na área exata, habilidade inata, como foi descrito anteriormente.

Percebe-se por meio da interpretação dos memoriais, que a escolha pela docência, além de ter sofrido influência de outras pessoas, estava também atrelada às crenças relacionadas à educação escolar. Essas crenças dos professores podem ser exemplificadas nos relatos:

*Meu sonho era ser um Engenheiro ou Arquiteto, mas os cursos eram só de manhã e à tarde e com horários diversos. Optei então pelo Curso em Matemática, pois eu tive que escolher um curso mais simples e no turno da noite, para poder pagar a Universidade e trabalhar para ajudar no sustento da família (P5).*

*Com a experiência que tenho hoje, entendo que a turma de alunos ditos mais fracos, deveria estar com uma professora mais exigente que pudesse investir em outros métodos e formas de aprendizagem (P8).*

*Meus pais são analfabetos funcionais e não incentivaram os filhos a fazerem faculdade, davam prioridade ao trabalho. (P2).*

Os relatos revelam as crenças dos professores quando consideram que um curso é mais simples do que outro, ou que, alunos “fracos” devem estudar com professora exigente e também pela ideia de que, os pais são analfabetos e por isso não incentivaram os estudos dos filhos. Considera-se que essas crenças contribuíram para a formação dos sujeitos e, conseqüentemente, para o sentido de ser professor. De acordo com Moraes (2004), para enfrentar os desafios constantes que ocorrem na profissão, os profissionais da educação buscam soluções em suas convicções, experiências e crenças enriquecidas ao longo da sua carreira antes mesmo de recorrer aos conhecimentos recebidos na formação.

Quando se escolhe ser professor, profissão atrelada ao ensino sabe-se que para ensinar não se consegue desvincular da afetividade, pois, conforme Nóvoa (2009, p.15) “ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. A escolha da profissão tem relação com a emoção, com afetividade e pode ser apresentada por meio de alguns exemplos:

*Sempre fui apaixonada por Geografia. É o motivo. Queria ensinar Geografia (P12).*

*Por afinidade e gostar de ajudar e aprender. Gostar mesmo da profissão de professora (P7).*

*Eu acho que é realização. Querer ajudar o outro, ajudar as pessoas (P11).*

*É uma vontade de ter uma profissão, de ensinar (P3).*

Componentes relacionados ao amor pela profissão, gostar de ensinar, empatia, compreensão, são condições indispensáveis para desempenhar bem a profissão. Tardif (2008) ressalta que, um professor não pode, apenas, fazer o seu trabalho, mas deve investir em si mesmo e como é como pessoa nessa profissão.

Para o autor, o professor tem sua personalidade como uma tecnologia do trabalho, pois ela atua ao entrar em contato com o outro. O contato com o outro pode se estabelecer de forma espontânea, por vínculo empregatício ou pela busca por uma participação pública em um órgão da classe dos professores. A questão 6 - *Você participa de algum órgão de classe? Qual e de que maneira?* - revelou se há engajamento público na profissão. Considerando que o professor se fortalece por meio da organização e participação nas decisões da sociedade, participar de órgãos de classe consiste em lutar por garantias de condições e direitos trabalhistas. A participação permite envolvimento em debates sobre problemas educacionais, valorização da docência em termos de melhor capacitação do professor e salários dignos, representação e assistência à classe, de acordo com os objetivos pretendidos pelos professores.

Entre os dez professores pesquisados, oito não pertencem a nenhum órgão de classe, uma professora é ligada a APMF (Associação de Pais e Mestres) e uma professora é associada ao sindicato dos professores. A diretora também não participa de nenhum órgão de classe. Os relatos oferecem uma visão das respostas:

*No momento minha função na APMF aqui na escola é mais pra dar um suporte, verificação de notas, mas também só comecei agora, que eu voltei de uma licença maternidade, então agora que eu estou entrando nos eixos da escola (P4).*

*Só sou sindicalizada. Só sindicato (P8).*

*Não. A princípio eu participo aqui na escola como membro, não estou na APP também, aqui na escola nos temos o conselho escolar, estou lá incluído, mas não estou tão ativo. Também tem um que eles me colocaram que é, a diversidade, homofobia, erradicar o bullying, todas essas situações, daí eu sou um dos colaboradores. Mas não assim aquele cara do Sindicato que faz todo aquele barulho. Não. Eu sou mais 'quietão' (P5).*

*Vinculado a profissão? Não, nada, nem do sindicato, nunca... Já tive uma época que pensei em me inscrever mas foi passando, passando e acabei não fazendo. Mas pelo menos no sindicato eu vou me inscrever, no mínimo alguma coisa (P1).*

Percebe-se por meio das respostas dos dois professores que apesar do vínculo, eles não participam ativamente dos órgãos de classe dos professores. O P8 responde que só é sindicalizado e não tece nenhum comentário a respeito e o P4 justifica que o seu retorno à escola devido à licença maternidade contribui para que seu envolvimento seja apenas inicial. O P5 participa da APP, mas não é ativo, é um

colaborador e quando fala “eles me colocaram” parece que sua participação não é espontânea. O P1 revela vontade de participar, talvez considere importante, mas não tem iniciativa para inscrever-se no sindicato da classe. Estes trechos das entrevistas dão uma visibilidade do grupo de professores que atuam nesta instituição e como se constitui a cultura escolar.

Para Nóvoa (2009), as escolas são lugares de comunicação, mas é preciso se comunicar com o público, comunicar além do espaço escolar. Essa comunicação é essencial para que a profissão evolua e se transforme, é importante que os professores participem das decisões sobre os assuntos educativos. Reforça que “a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, p.18)”. O autor considera que a capacidade de comunicação dos professores contribui para acentuar o papel social do professor. A sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho do professor no interior da escola, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Como pode se averiguar, os professores e a diretora dessa instituição, não são atuantes no espaço público, nem no interior da escola, reforçando assim, a necessidade de tomada de consciência da importância dessa participação, bem como contar com uma formação profissional voltada para a responsabilidade e participação social.

### **5.2.2 Categoria relação professor e aluno**

O pensamento de Vigotski (1989) apresenta uma visão social para o processo de aprendizagem. Segundo o autor, é por meio das relações sociais, ou seja, em interação com o outro que o sujeito constrói seus conhecimentos e inicia seu desenvolvimento. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, o sujeito evolui das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que o ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, Vigotski (1989) destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir. Segundo o autor, as funções de desenvolvimento das pessoas aparecem inicialmente no nível social, interpsicológica, e, depois no nível individual, intrapsicológica, ou seja, o processo de internalização das aprendizagens envolve uma série de transformações

que colocam em relação o social e o individual. Portanto, a apropriação dos objetos culturais transcorre fundamentalmente, a partir das relações estabelecidas com o meio social, por meio da mediação entre as pessoas.

Na escola, o professor é o principal mediador na interação sujeito-objeto. As ações entre professor e aluno facilitam, ou não, o alcance dos objetivos desejados. A natureza dessa relação é também afetiva e depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na sua relação com o objeto de conhecimento e pode tanto direcionar ao sucesso quanto ao fracasso (LEITE, 2006).

De acordo com Fernández (1991, p. 52) para aprender é preciso que se estabeleça um vínculo entre quem ensina e quem aprende, pois “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”. A aprendizagem escolar não acontece somente no campo do conhecimento, há uma base afetiva permeando essas relações.

Moraes (2004) também defende que o sujeito se encontra em constante desenvolvimento num movimento de interação entre ele e objeto. Nesse processo, a aprendizagem acontece sob diferentes dimensões: cognitiva, afetiva, social e cultural. O ser é visto como multidimensional, um sujeito complexo em que as dimensões físicas, biológicas, psicossociais, culturais e espirituais interagem continuamente. Para que a aprendizagem aconteça, faz-se necessário entender as relações que se estabelecem entre sujeito e objeto, entre o que ele sabe e o que pretende saber, de acordo com o contexto em que vive, para que as mudanças nas estruturas da organização do indivíduo possam ser transformadas.

Foi por meio das observações de sala de aula que houve o contato dos pesquisadores com o professor e o aluno. A atuação do professor possibilitou conhecer como se dá o relacionamento entre ambos. Por se tratar de um período após avaliações, houve momentos de correção das mesmas registradas nas observações de sala de aula. Observou-se em uma sala de aula que a correção da avaliação pôde ser considerada um monólogo, pois o professor falou sozinho virado para o quadro e fez a correção de forma automática. Esta atividade de correção de avaliação pode ser considerada como reprodutora do conhecimento, pois não houve momentos de reflexão e promoção da aprendizagem, chegando a acontecer a depreciação da capacidade do aluno, como mostra o seguinte diálogo:

*Aluno: Professora, você sabe que tem um aluno fazendo prova no canto da sala? E você está dando as respostas pra ele.*

*P7: Não se preocupe, o aluno X não sabe o conteúdo, mesmo com a reescrita no quadro, consegue se perder.*

O fato de o professor considerar o aluno incapaz influencia o seu desempenho escolar e poderá afetar também o grau de persistência e ansiedade dele e dos outros alunos. A atitude do professor dificulta o desenvolvimento da autoestima do educando e não contribui para o seu crescimento. A atuação positiva do professor é fundamental para o bom relacionamento entre o aluno e o processo de aprendizagem.

Em outro momento de observação, a conversa entre os colegas de sala do 9º ano revela que a maneira como o professor se comunica com os alunos é diferente do dia a dia.

*P 1 – Gente, eu vou sair da sala um minutinho, resolver uma situação com um amigo de vocês. Colaborem, tem visita.*

*A- Aproveita que ela tá boazinha.*

*B- É raro!*

*C – Já to me estressando com isso.*

*A – Calma, ainda tem três aulas.*

O diálogo levanta a suspeita de que o professor preparou a aula preocupado com a observação das pesquisadoras, pois os alunos revelam a suposição por meio da conversa em que contam que a professora está “boazinha” e que este fato “é raro”, chegando a causar irritação no aluno “já to me estressando com isso”.

Em uma turma do 6º ano, o P3 planejou sua aula com a intenção de trabalhar a oralidade na disciplina de Inglês, por meio da apresentação de um personagem. Cada aluno deveria se levantar e apresentar o personagem em voz alta para a turma. A aula foi marcada pela indisciplina da turma e tentativa de controle por parte do professor. Um aluno tentou várias vezes perguntar ao professor como se escrevia uma palavra em inglês e não foi ouvido. Os alunos gritam entre si e o professor grita com os alunos. Uma aluna apresenta o trabalho, sentada em cima da carteira.

As falas do P3 ilustram a aula:

*Pessoal lembrem-se que estamos com visita, vamos nos comportar.*

*Pronto aí, alguns alunos reclamam que tem colega enchendo o saco.*

*Quem está terminando, faça os ajustes dos últimos detalhes. A Camila vai apresentar a pessoa em inglês. Silêncio.*

*Gabriel, você vai sair da sala.*

*Pessoal, vamos ouvir. Vou separar, vou separar uma dupla. O pessoal da PUC vai chegar lá e dizer que vocês não sabem nada.*

Pode-se perceber que esta aula é marcada pela indisciplina e que a missão do professor não é cumprida, pois a prática educativa envolve afetividade, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança (FREIRE, 2011) ou, como se pode constatar, encontra-se envolvida em um retrocesso educativo. O professor não conseguiu atingir os objetivos educacionais que pretendia.

Outra observação aconteceu na 2ª série do Ensino Médio, aula em que o professor preparou uma revisão de conteúdos. Iniciou sua aula dizendo que havia trazido as provas, mas que não iria entregá-las inicialmente para não gerar tumulto. Os alunos lamentaram, pois preferiam receber as mesmas imediatamente e mostraram-se desinteressados para acompanhar a revisão. O professor comentou com os alunos que a maioria deles estaria em recuperação, pois não aprendeu o que foi ensinado. Os alunos ignoraram o que o professor falou e utilizaram o celular na maior parte do tempo. Havia muita conversa e dispersão e o professor continuou explicando o conteúdo como se não se importasse com o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos receberam a prova e se dispersaram mostrando as mesmas uns para os outros e, assim, a aula foi encerrada. A entrega das avaliações não foi uma oportunidade de aproximação entre professor e aluno, ao anunciar que a maioria da turma estava em recuperação, o comentário do professor foi desmotivador e desaprovador, conservando um distanciamento nas relações entre ambos. Considera-se também que não houve reflexão e revisão dos conteúdos não assimilados.

Entre as aulas observadas, houve professor que apresentou estratégias na tentativa de controlar a disciplina dos alunos. As estratégias de controle demonstraram como as relações se estabelecem entre docentes e discentes, se são facilitadoras, se há vínculos positivos ou se afastam e reprimem o aluno.

O professor de Matemática do 6º ano consentiu que sua aula fosse observada e para esse dia planejou fazer a correção de uma atividade avaliativa. Iniciou a correção usando o quadro de giz, tentou explicar o assunto, mas parecia que ninguém prestava atenção. Fez perguntas à turma e ele mesmo respondeu. Deu a impressão de que os alunos não tinham compreensão do que estava acontecendo devido ao desinteresse e indisciplina em sala de aula. As estratégias de ensino

apresentadas pelo professor foram a explicação e arguição oral e a revisão escrita no quadro de giz, no entanto, percebeu-se que os alunos não utilizaram estratégias de aprendizagem no intuito de aproveitar a aula. Percebeu-se desinteresse na relação ensino e aprendizagem e na relação professor e aluno. A turma demonstrou agitação e muita conversa, não houve comunicação com o P7. As ações dos alunos foram as mais variadas: levantaram as cadeiras, gritaram, andaram pela sala, jogaram objetos nos colegas, cantaram rap, mostrando descaso com a própria aprendizagem. A dinâmica da turma foi revelada por um aluno que procurou a pesquisadora e falou: “Moça, nós somos pobres e não gostamos de estudar, mas não se assuste, se você voltar aqui amanhã nas outras aulas, é a mesma bagunça”. Esse comentário indicou que a relação estabelecida entre este professor e seus alunos era distante, ausente de vínculos afetivos, não havia interação positiva entre eles.

A aprendizagem é um processo que se articula no estabelecimento das relações sociais, fator que pode ser considerado preocupante e que marca o desenvolvimento do processo educativo nessa instituição. Entre todas as aulas observadas, não se destacou exemplos de comprometimento com o outro, afetividade, preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem, cuidado e atenção do professor com aquele que está sob sua responsabilidade.

Sendo o professor o principal mediador no processo de aprendizagem escolar, o pensamento de outro autor destaca-se:

A possibilidade que um professor tem de mover seus alunos para a aprendizagem depende em grande parte de como ele mesmo enfrenta sua tarefa de ensinar (e aprender ensinando). A motivação dos alunos não pode se desligar muito da que têm seus professores, principalmente naqueles contextos que constituem uma verdadeira comunidade de aprendizagem, em que os alunos e os professores compartilham juntos muito tempo de aprendizagem (POZO, 2002, p. 145).

Supõe-se a partir da citação desse autor, que os professores observados estão desmotivados e não houve interação entre professor e aluno, entre ensino e aprendizagem. As relações ali estabelecidas não favoreceram mudanças nas estruturas do desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos. Nota-se também que estes professores estão descomprometidos na sua tarefa de ensinar, dificultando a criação dessa comunidade de aprendizagem a que o autor se refere.

Esse aspecto revelou-se também na questão 23 da entrevista - *Quais as características da sociedade atual que mais interferem em seu cotidiano escolar?* – e as respostas apresentam alguns pontos que podem ilustrar a categoria relação professor/aluno:

*Em sala de aula não tá fácil, os alunos tão muito difíceis principalmente na parte de disciplina, de respeito que tá muito complicado. E eu sempre falo que a parte mais difícil pra eu me adaptar é essa falta de respeito (P1).*

*Estar na escola não é agradável, não é legal, não é gostoso. O mundo oferece coisas gostosas, fáceis, agradáveis, porém, não necessárias. A gente luta diariamente e arduamente contra isso, contra todos os elementos que o mundo oferece de facilidades que entram na escola e a gente tem que lutar contra isto (P3).*

*A indisciplina é uma coisa comum. Acho que vem da sociedade, é uma questão social. Porque o aluno ele deve aprender a educação básica lá na família e chegar na escola para enriquecimento dessa educação. E às vezes, acho que está tendo uma falha nesse processo (P12).*

As respostas dos professores levantam suspeitas de conformismo e descomprometimento com a situação, delegando aos alunos a culpabilidade da situação por meio de expressões como “alunos difíceis (P1)”, “tá complicado (P1)”, “estar na escola não é agradável, não é gostoso (P3)”, “a indisciplina é comum, vem da sociedade (P12)”. Há indícios de que o professor não se coloca como sujeito ativo da sociedade, pois vê no outro, questões indisciplinadas, mas não se percebe como corresponsável desse processo. A descrença do professor se manifesta em forma de desabafo do P10: “a escola não dá mais conta de resolver os problemas de sala de aula”, “hoje o certo virou errado, o errado virou certo” e “a escola tem que ter profissionais para recuperar este público marginalizado. Marginalizado no sentido de valores”. O professor acredita que a escola é responsável pelo “público marginalizado”, revelando que não é ator desse processo social, ele não faz parte dela, pois, não se refere a si mesmo desconsiderando a relação existente entre ambos.

Baseado nos dados aqui apresentados considera-se fundamental que o educador reflita sobre o que fala e sobre o que faz para transformar tais atitudes e pensamentos em ações que promovam o crescimento dos sujeitos. Reforça-se também, a necessidade de reflexão do professor sobre o seu papel no processo educativo, de que forma assume e influencia as relações que ali se estabelecem. O

comportamento dos professores reflete suas intenções, suas crenças, seus valores e desejos e afeta cada aprendiz.

### 5.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

As formas de organização das atividades dos professores oportunizaram compreender como ocorre a atividade docente, como planeja sua prática, quais estratégias de ensino são priorizadas a fim de perceber quais especificidades da atuação docente são apresentadas no espaço escolar.

A interpretação das observações de sala de aula, as entrevistas e as postagens das estratégias de ensino foram articuladas ao referencial teórico que fundamentou o estudo. Dessa forma, procurou atender o objetivo específico da pesquisa: *identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de ensino fundamental II em suas práticas pedagógicas.*

#### 5.3.1 Categoria estratégias de ensino

As estratégias de ensino, de acordo com Roldão (2009), são geralmente concebidas pela organização da ação, os objetivos e a quem serão destinadas. Implicam também em se determinar os meios, as atividades, de que maneira e em que sequência serão organizadas sempre tendo em vista os objetivos que se quer atingir de acordo com a intenção para melhor aquisição de uma determinada aprendizagem.

Para este estudo, as estratégias de ensino serão denominadas interativas, por apresentarem uma construção do conhecimento a partir das atividades que envolvem tanto o sujeito quanto o objeto e que a ação do sujeito nunca está isolada, encontra-se articulada com outras ações e são centralizadoras, por serem 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.

No 5º encontro da Formação Continuada intitulado “Prática pedagógica e estilos de ensino do professor pesquisador” foi dada a tarefa que consistia em acessar o blog [www.metacognicao.com.br](http://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”. Constatou-se que as tarefas revelavam avanços na escolha das estratégias que subsidiam as práticas pedagógicas e podem ser assim ilustradas:

*Trabalhei com leitura e exercícios sobre o tema, interpretações de textos, tabela, gráficos e mapas (P2).*

*Durante esta semana utilizei os recursos visuais disponíveis para trabalhar com os alunos. No 8º ano o conteúdo que está sendo trabalhado é Revolução Francesa, utilizei então charges e imagens da época fazendo as devidas contextualizações, para comparar com a atualidade. O recurso foi bastante útil para promover o debate (P8).*

*Procuro fazer a transposição dos conteúdos trabalhados com a sua aplicação no dia a dia (P5).*

*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 fazer perguntas e tirar dúvidas (P10).*

*Fiz debates e discussões, análise interpretativa relacionando os conteúdos à vivência do aluno (P12).*

*Passei vídeos e após foi feita 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 foram leitura, realização de exercícios, análise de textos, discussões em grupos e apoiaram-se em recursos tecnológicos para fazer a leitura de mapas, charges e gráficos. Notam-se oportunidades de participação dos alunos e a tentativa de aproximar os conteúdos às vivências dos alunos, sendo um elemento que caracteriza a interação entre sujeito e objeto e, por isso, podem ser consideradas estratégias interativas.

Na categorização de Vasconcellos (2000), os professores utilizaram estratégias de significação, problematização, práxis, totalidade e síntese. O P12 usou estratégia de significação quando estabeleceu relação entre os conteúdos e a prática social do aluno. O P10 e o P11 usaram estratégias de problematização, pois os alunos foram provocados a discutir e resolver questionamentos. O P5 usou estratégia de práxis pois, houve interação dos conhecimentos com a prática, o P8 utilizou imagens antigas para comparar e articular com a realidade e por isso, usou estratégia de totalidade. Para finalizar, o P2 e o P11 usaram estratégias de síntese, pois ao realizar exercícios e interpretação de textos e explicação sobre o que se compreendeu do conteúdo, o aluno precisará fazer uma síntese do conhecimento, momento de sistematização e consolidação da aprendizagem.

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 escolha das estratégias desencadeia ações e consequências no processo de desenvolvimento da aprendizagem discente.

As observações de sala de aula possibilitaram aos pesquisadores conhecer como as estratégias de ensino são colocadas em prática. O trabalho do professor se desenvolve na tomada de decisões e será mais eficaz se tiver em vista o motivo das escolhas das estratégias e as consequências da sua prática pedagógica. Partes das observações de algumas aulas são apresentadas na sequência para ilustrar esta ideia.

A aula planejada para os alunos do 9º ano 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 revezaram 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. O professor leu as perguntas do livro didático e os alunos começaram a escrever em seus cadernos. Aos poucos, faziam as atividades e, quando precisavam, chamavam o professor que repetia a pergunta e explicava o texto que estava no livro usando as mesmas informações. O professor parecia ter conhecimento insuficiente sobre o tema e não houve problematização no encaminhamento da aula.

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, o seu fazer esteve preso à repetição de informações já estabelecidas pelo livro didático. Supõe-se que o professor não teve competência técnica para desenvolver o seu trabalho. Assim sendo, a aula do professor não apresentou encantamento ou desafio para o aluno e não estimulou a aprendizagem.

Em outra observação realizada na sala de aula do P1 com alunos do 2º ano do Ensino Médio, percebeu-se que esse professor ensaiou os passos de uma aula. As estratégias de ensino utilizadas por ele foram: a explicação oral, a escrita de um resumo para os alunos copiarem do quadro, exposição do mapa do mundo para mostrar a vegetação brasileira, seguida de apresentação de vídeo e música. Para finalizar a aula, reproduziu dois vídeos de autoajuda. Supõe-se que o P1 preocupou-se em organizar sua aula com diferentes recursos, no entanto, não houve aproveitamento deles. A explicação foi rápida, sem a participação do aluno, o mapa

era inadequado e foi pouco explorado. Revelou em sua aula indícios de que não se preocupa efetivamente com a aprendizagem dos alunos, apenas se organizou e “cumpriu a tarefa”. O P1 chamou a atenção das pesquisadoras, pois, antes de iniciar a aula, contou que escolheu a licenciatura de Geografia porque era o curso com menor concorrência no vestibular da cidade onde morava, levantando a hipótese de acomodação, que não acredita em seu potencial de aprendizagem e evita desafios.

Percebeu-se também, na observação da mesma aula, como a avaliação está associada ao controle e domínio do aluno e o livro como norteador da prática pedagógica:

*P 1 – Na quinta-feira que vem não precisa trazer o livro que a professora vai fazer atividade com vocês valendo nota.*

*A – Valendo nota, professora? Eu não virei para a aula!!!*

*P 1 – Tudo o que vocês fazem vale nota. Por que vocês estão questionando? Vocês já sabem que tudo que vocês fazem vale nota!!*

*A- Eu vou faltar na quinta-feira.*

*B- Eu também.*

*P 1 – Quem vai faltar, a gente vê depois, a única diferença é que não precisa trazer o livro.*

A observação da sala de aula do P1 apresenta inovação pedagógica na tentativa do professor em usar estratégias de ensino com apoio tecnológico e mapas. No entanto, como esses recursos não foram aproveitados, mostrou, dessa maneira, que os mesmos por si não resolvem e não alteram o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

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 mais centralizadas no professor. Estas práticas foram reveladas pelos mesmos ao assumirem “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)”.

Algumas falas e práticas também indicam que a prática de ensino pode estar pautada no princípio do *laissez faire*: “a gente vai testando pra ver o que funciona, o que dá certo” (P2) ou “a minha prática é uma mixtureba, mistura aqui, mistura ali” (P3). A expressão francesa *laissez faire* significa literalmente “deixar fazer, deixar passar, o mundo caminha por si”, de acordo com a enciclopédia Wikipédia. Surgida no século XVIII, por um grupo de economistas franceses conhecidos por fisiocratas que defendia a livre concorrência e a liberdade no funcionamento da economia, esse

ideal embasou o liberalismo econômico que, diretamente ligado ao progresso da burguesia, marcou o pensamento da época. Essa expressão passa a ser utilizada em outras instâncias, ganhando espaço também no sistema de ensino para caracterizar uma reprodução do conhecimento quando as coisas não são tidas como importantes e o ensino é concebido como aquele que acontece se o aluno desejar, sem direção, que faz por si mesmo. A atitude indiferente do professor em relação aos alunos observada nas aulas, também indica que há um descomprometimento por parte dele.

André (2001, p. 58) revela o que se espera do professor da educação básica:

Que eles assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade.

A citação da autora destaca que cabe ao professor a tarefa de ensinar com competência e responsabilidade e esta prática de ensino significativa não foi observada nesta pesquisa, conforme os dados apresentados. Vale ressaltar que as estratégias de ensino escolhidas e, que deram suporte às aulas observadas, deveriam alcançar os objetivos pretendidos pelos professores, mas se observou que esses objetivos não foram explicitados para os alunos e, de modo geral, consistiam em revisar conteúdos, avaliar os conhecimentos, interpretar textos, resolver situações-problema e desenvolver a oralidade. As estratégias de ensino são caminhos que visam contribuir para que os alunos participem ativamente das atividades de aprendizagem. No entanto, percebeu-se pouca participação dos discentes nas atividades propostas pelos professores e quando houve, reduziu-se a fazer perguntas ou obter respostas, destacando-se a verbalização do professor.

Confirma-se tanto na postagem online, quanto nas observações de sala de aula que a oralidade foi o recurso mais utilizado pelo professor para administrar suas aulas. A oralidade do aluno foi pouco desenvolvida, foram poucas as oportunidades voltadas para a sua participação. Já a oralidade do professor é que estava presente e dominante no cotidiano.

Além das observações feitas em sala de aula, a questão 15 da entrevista - *Como você organiza sua prática pedagógica com relação aos procedimentos de avaliação?* - forneceu subsídios para investigar a prática pedagógica com enfoque nas estratégias de ensino do professor.

A avaliação é uma maneira de oportunizar ao aluno participar do processo de reflexão sobre a sua aprendizagem. Por meio dela, é possível que o aluno melhore seus processos metacognitivos e por isso, ela é considerada uma estratégia de ensino, objeto de estudo desta dissertação.

Alguns exemplos de respostas dadas à questão 15:

*Então depende do bimestre e do conteúdo, eu gosto de trabalhar bastante com testes avaliativos, o caderno também, o aluno me mostra o caderno e aí a avaliação final que é realmente a prova (P7).*

*Avaliação oral que eu dou é quando eu dou trabalho de pesquisa e peça apresentação. Eu gostaria de fazer avaliação oral com todos, só que nós temos duas aulas por semana, se a gente fizer essa prática, não dá tempo (P10).*

As respostas revelam as diferentes formas utilizadas pelo professor e caracterizam a centralidade no professor nas práticas pedagógicas. Esse elemento é sintetizado na fala do P3 que revela o modo como os alunos são avaliados na instituição:

*Nós temos um cronograma bimestral, provas bimestrais, outras avaliações, temos o projeto de leitura, o projeto do trabalho de casa que também são avaliados. (...) Tem a avaliação bimestral do professor e vários trabalhos e outras atividades de oralidade, escrita, produção de texto (P3).*

O sistema de avaliação, nessa instituição, acontece a partir da lei imposta “Tudo o que vocês fazem vale nota (P1)”, confirmando que a relação pedagógica está marcada pela avaliação classificatória, possibilitando ao professor o domínio sobre o aluno, ainda que seja pelo medo incutido. Esse sistema, de acordo com Vasconcellos (2003, p.143), não motiva o aluno a estudar e, ao mesmo tempo, ele passa a não ver sentido na escola. Para o autor, no processo de avaliação é fundamental que exista um sentido para o estudo e que haja uma forma adequada de trabalho em sala de aula, adequação relacionada a fatores “pedagógicos como conteúdo, metodologia, relacionamentos, contrato de trabalho (...) e fatores objetivos como número de alunos em sala, instalações e material didático”. O que se espera é que o trabalho do professor esteja centrado na proposta pedagógica e não somente na nota da avaliação.

A avaliação da aprendizagem requer o seu desenvolvimento durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Luckesi (1999, p.33) designa que “a avaliação é

um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. É considerado um juízo de valor por ser qualitativa e o que será avaliado será melhor quanto mais se aproximar dos critérios estabelecidos no processo determinado. As manifestações da realidade a qual o autor se refere, estão relacionadas ao contexto ou aos conteúdos e disciplinas correspondentes ao objeto da avaliação. O autor observa que a avaliação conduz a uma tomada de decisão, pois implica em ações que promovam a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Atualmente, a prática da avaliação escolar, na maioria das escolas de ensino tradicional, tem a função prioritária de classificar e não de diagnosticar. Luckesi (1999) acredita que o julgamento de valor permanece estático e a partir dele as decisões não são tomadas visando à aprendizagem do aluno. Como classificatória, a avaliação não promove o crescimento, não auxilia a aprendizagem, pois, a partir dela, a tomada de decisão quanto à ação é subtraída.

A escola em estudo desenvolve um projeto de leitura que envolve todos os professores e alunos. Os professores revelaram utilizar esse projeto para avaliar a aquisição dos conhecimentos dos alunos:

*É uma avaliação bimestral, já está no planejamento da escola, a escola trabalha com dois projetos, que é o projeto de leitura valendo nota, vale 1,5, tem o projeto tarefa de casa que também vale 1,5 (P4).*

A leitura desempenha um importante papel na construção do conhecimento das pessoas. Ela é um dos instrumentos que possibilita o contato com o mundo e a escola é, predominantemente, este lugar em que a leitura se faz presente no cotidiano oportunizando acesso às culturas e saberes transmitidos considerando que os textos lidos apresentam significados aos leitores.

Há indícios de que a escola pesquisada oportuniza a leitura mecânica, uma leitura descontextualizada, que preenche o tempo que sobrou da aula. Isso é possível observar na fala da professora:

*De vez em quando paro a Matemática, vamos fazer leitura de livro. A escola tem projeto de leitura. Então acaba assim, as aulas de Matemática a gente vai ler também. Então vamos, pegamos livros que o pessoal está lendo e vamos ler juntos (P4).*

Segundo Perrotti (1990, p. 65), existe “a crença generalizada na possibilidade de escola e biblioteca desempenharem um papel redentor para vencer a ‘crise da leitura’”. Isso acontece por se pensar que estes espaços são especialistas no tema, acreditando-se que poderiam tornar o processo de leitura e formação de leitores mais eficazes, bem como incentivar o uso do livro. De acordo com o autor, as práticas escolares são pautadas em modelos que imprimem obediência e regras na relação estabelecida entre aluno leitor e professor.

A escola, muitas vezes, se apropria da literatura para “literalizar a escolarização infantil” no sentido de “tornar literário o escolar”, ressalta Soares (1999, p.17-18). Dessa forma, a leitura escolarizada é determinada pelo professor e, como acontece na instituição pesquisada, encontra-se vinculada a avaliação e ocupação do tempo. Os alunos participam dos “Projetos de Leitura”, como são nomeados na escola e acabam lendo por obrigação e não por prazer. Soares (1999) considera que a escola e a biblioteca deveriam propiciar à criança uma vivência do literário, conduzindo às práticas de leitura literária com a intenção de formar bons leitores.

Cunha (1999) manifesta também seu descontentamento com o enfoque equivocado que se atribui ao processo de leitura nas escolas, mas ressalta que, para muitos, a escola é uma das poucas oportunidades que os estudantes têm de entrar em contato sistemático com a leitura, em especial com a literatura.

Percebe-se que a escola pesquisada, ao desenvolver o projeto de leitura, tem inicialmente boas intenções, podendo ser considerado como uma proposta inovadora até certo ponto, considerando o letramento como processo contínuo e pela maneira como se organizou considerando que o projeto permeia todas as disciplinas escolares. No entanto, há pouco preparo no modo de estruturar e definir as finalidades do desenvolvimento desse projeto, fazendo dele uma forma de avaliar e disciplinar o aluno, mostrando aspectos de conservação da cultura escolar. Reforça assim, a ideia de Viñao Frago (2001) sobre a cultura escolar, ainda que passe por sucessivas reformas, ela se conserva.

A questão 12 - *A sua prática pedagógica atual revela características da concepção de ensino que você recebeu na sua formação inicial? Como e quais?* - está relacionada com a prática pedagógica do professor e é um elemento constitutivo da cultura escolar. Por meio das respostas podem-se identificar as estratégias de ensino do professor com o modo como foram concebidas.

Foi observado em algumas respostas que o professor é novamente o centro do processo de ensino, as aulas são prioritariamente expositivas, o professor é o agente e o aluno é o ouvinte. O ensino tradicional caracteriza-se na educação baseada na reprodução do conhecimento, tendo uma visão mecanicista dentro da prática educativa. O aluno é visto como um receptor do conteúdo, passivo e sem questionamentos. O número de professores pesquisados que revelaram ter sua prática de ensino pautada em uma concepção centralizadora revelou que apesar de estarmos no século XXI, a prática continua como a de outros tempos, conservando assim, a cultura escolar. Para exemplificar, pode-se observar uma resposta da entrevista:

*Revela. Eu acho assim, que eu aproveito muito do tradicional. É aquela coisa bem passada, da criança anotar, de ter uma organização no caderno, de ter uma organização até na própria forma do aluno sentar na carteira.(...)Eu tenho muito cuidado de passar para o aluno, de pedir para o aluno repetir pra ver se eu estou explicando algo que faz sentido pra ele (P11).*

A resposta da P11 demonstra que sua prática pedagógica está pautada no ensino mecânico, aquele que busca promover a retenção dos conteúdos por meio da repetição, em que o treino aparece como caminho para atingir a aprendizagem.

Entre os dez professores pesquisados, somente o P11 assumiu apoiar-se no modelo de ensino centrado no professor. Os outros professores usam respostas que indicam o desejo de modificar suas práticas, mas o ensino que busca a reprodução do conhecimento ainda marca o seu cotidiano. Como se pode ler nas seguintes respostas, já há indicativos de práticas interativas no trabalho do professor:

*Eu procuro unir o tradicional com o... Estou pretendendo usar o 'tablet' que chegou agora em nossas mãos, para poder passar um filme. Uma ou duas vezes por ano eu peço aos alunos para fazer um trabalho de pesquisa e apresentar usando os recursos de multimídia (P 10).*

*Eu acho que sim. Bastante, porque também é de certa forma misturado, a gente mescla também um pouco, tem um pouco de tradicional, tem um pouco de metodologias, que você tenta fazer uma aula mais dinâmica, tem horas que você tenta procurar uma coisa diferente, uma aula diferente pros alunos. Então acho que realmente mescla (P12).*

*Eu tenho que adaptar. (...) Essa parte de trabalho de campo, por exemplo, é uma coisa assim que fica uma frustração porque os alunos são muito indisciplinados você não tem coragem de sair com eles na rua. E pra fazer um trabalho de campo, teria que reunir vários profissionais e os horários dos professores não batem. Daí a gente não consegue (P1).*

*Por mais que a gente tente fugir de tudo, mas é o que me embasou, então, por mais que a gente tente adaptar outros estilos, outras tendências que tem, mas você ainda está com o pezinho lá, então é difícil você se desvincular totalmente do tradicional. Por mais que você fale que Matemática, você aprende em tudo e aplica em tudo, mas tem muitos conceitos matemáticos que não dá pra você fugir muito (P4).*

A fala do P4, professor de Matemática, sobre a maneira como o professor apoia-se no ensino tradicional para ensinar a disciplina que ministra, revela que ele transmite a informação de forma mecânica, de acordo com os objetivos pretendidos a partir de um currículo norteador e seus referenciais de aprendizagem. Nesse caso, a cultura escolar se mostra conservadora na prática do professor. Já a fala do P10 com a intenção de apropriar-se do tablet como recurso didático, a fala do P12 na tentativa de mesclar o ensino com apoio de metodologias inovadoras e a fala do P1 sobre o desejo de fazer um trabalho de campo com os alunos, mostram que há avanços nas estratégias de ensino quando há intenção entre sujeito e objeto. Essa interação é a condição para o processo de construção do conhecimento, indicando que por meio da troca intelectual e do diálogo ocorre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Tanto as interações entre sujeitos quanto suas ações, permitem o desenvolvimento de diferentes conceitos e questionamentos conduzindo a uma maior autonomia e tomada de consciência do aprendiz (MORAES, 2004).

Na sequência da pergunta 12, o professor deveria responder quais eram as características da prática pedagógica. Os exemplos dos professores P1 e P8 foram: “escrevo no quadro e eles copiam (P1)”, “peço para o aluno repetir a explicação (P8)”. Estas respostas confirmaram que a prática pedagógica é pautada em estratégias de ensino centralizadoras caracterizando a cultura escolar desta instituição.

As estratégias de ensino que proporcionam interação entre os contextos vividos pelo aluno promovem a construção dos conhecimentos de maneira significativa. Conforme aponta Torre (2002), o professor deve ser um formador criativo que facilite o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

As observações indicaram, de modo geral, que as oportunidades criadas pelos professores não estavam voltadas para o 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 se 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. Os professores revelam que não fazem a transposição da formação para a sua prática profissional.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo geral dessa pesquisa “Interpretar as estratégias de ensino dos professores no âmbito da cultura escolar de uma escola estadual de ensino fundamental II” é possível apresentar algumas considerações a partir da interpretação dos dados.

Para que as estratégias de ensino dos professores pudessem ser descritas e interpretadas, investigou-se as características dos elementos da cultura escolar da instituição, como ocorreu a formação dos professores a partir da história pessoal e profissional e, por fim, buscou-se identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes na prática pedagógica. A busca por atingir estes objetivos ofereceu subsídios para responder à problematização desta pesquisa: que relação há entre a cultura escolar e as estratégias de ensino do professor de educação básica?

Os dados deste contexto escolar, uma instituição pública de ensino fundamental II, foram agrupados e organizados em categorias de análise e desvelados pelas práticas e narrativas dos professores e diretora e também pelo PPP da instituição. As categorias referem-se às finalidades da escola, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, formação docente, relação professor e aluno e estratégias de ensino.

A estrutura organizacional dessa instituição apresenta um modo de organização que vem sendo construído pouco a pouco desde a sua fundação que aconteceu a partir de uma necessidade local e, para atender a população, o Estado alocou um espaço comercial. 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. Fundada em 2007, tendo como gestora uma pedagoga de 33 anos de idade, o movimento é iniciado e se estende até os dias atuais, como pode se perceber na entrevista com a diretora:

Aqui antigamente era uma fábrica de pães. O estado paga aluguel, desde 2007. Nós fizemos algumas melhorias, fizemos três salas de aula de madeira, uma pintura. Mas está sempre precisando de reforma, por exemplo, a rede elétrica. A gente acaba esbarrando em algumas coisas porque a escola é um prédio locado. Coisas que nós precisamos a gente não têm, por exemplo, nós não temos uma quadra para fazermos educação física e é coisa que faz falta. Eu fiz a solicitação para a secretaria, a secretaria negou e disse que não vai investir num espaço que não é dela. Por um lado eles têm razão, por outro, os alunos estão sendo prejudicados. Um terreno para construção da escola, não tem. O prefeito diz que não vai

dar. E a prefeitura precisa doar um terreno para o estado fazer a escola. Um joga para o outro e ninguém resolve o problema. Aqui tudo é adaptado (D).

Esse relato sinaliza que os professores, alunos, equipes administrativa e pedagógica, são engajados e vitoriosos por conseguirem transformar este espaço comercial num 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. No entanto, a fala da diretora soa como um desabafo e ela considera que os alunos são os maiores prejudicados nessa relação cruzada de poderes estadual e municipal. A gestão educacional confirma que nessa instituição “tudo é adaptado”, o que leva a crer que estão envolvidos numa situação de provisoriedade que os impede e os acomoda a conviver e sustentar essas dificuldades, mesmo que de forma inconsciente, como uma desculpa para o não fazer.

As finalidades da escola foram investigadas por meio do projeto político pedagógico da instituição e verificou-se que este é também um instrumento adaptado. Com referência do ano de 2012, as propostas encontram-se distantes da prática e das necessidades verbalizadas por professores e gestão educacional. Há objetivos e fundamentação teórica dissociada da instituição e ausência da participação efetiva do professor na construção do ideário da escola. Os professores não possuem envolvimento em um projeto norteador comum, não há continuidade no acompanhamento dos alunos e uma comunicação fluente visando a melhoria da educação nesta escola, caracterizando assim, a cultura escolar que ali permeia.

Para investigar o tempo escolar utilizaram-se as entrevistas, pois o PPP não trazia dados referentes à organização do calendário da instituição. Verificou-se que a gestão educacional promove espaços para encontros entre os docentes, mas não satisfazem as necessidades da escola. Como os espaços para trocas e reflexões são distantes, a atuação profissional tende a ser parcial e descomprometida, lugar onde ninguém se responsabiliza por nada. Como o tempo entre as reuniões é grande, os problemas se acumularam e os profissionais mostram-se descrentes, o que justifica a fala de que a salvação encontra-se no outro, na família, na sociedade e na escola. E assim, os sujeitos não se caracterizam como pertencentes aquele lugar. Afinal, este é um lugar onde tudo é adaptado, não se constituiu nesta escola uma equipe de trabalho coesa e interativa.

A investigação do currículo da instituição com o intuito de conhecer como o conjunto de atividades que envolvem a produção do conhecimento estava estruturado, aconteceu por meio de perguntas da entrevista com os professores. Os professores consideram importante ter conhecimentos necessários para desempenhar a profissão, por outro lado, há indícios de que não buscam esse conhecimento. Também se suspeita que não desenvolvem planejamento para suas aulas que são, prioritariamente, apoiadas no livro didático, pois ele foi o elemento central citado nas entrevistas, levando a crer que é o fio condutor do trabalho pedagógico.

A maneira como os professores dizem que planejam, mesmo que pouco sistemática, revela características próprias da cultura escolar daquela instituição. Não se percebeu uma organização única na construção do planejamento dos professores, revelando assim, que a composição do currículo é constituída de maneira fragmentada, para dar conta de uma “obrigação”.

A categoria denominada formação docente envolve as histórias pessoais e profissionais, pois estão intimamente associadas. Os professores pesquisados receberam formação inicial em escolas públicas, começaram a trabalhar cedo e a escola não era vista como prioridade pelas famílias. Os memoriais indicaram que a docência foi escolhida devido à falta de outras oportunidades profissionais. Esta adaptação à profissão continua fazendo parte da caminhada dos professores quando reforçam a ideia de que para ser professor precisam saber de tudo “um pouquinho” e “a gente vai testando para ver o que dá certo”, ou seja, se estabelece um conformismo profissional como se o trabalho fosse realizado dentro das possibilidades de cada um, sem necessidade de buscar mais formação e conhecimento, nem esforço individual ou coletivo. Não há troca, partilha de experiências e aprofundamento naquilo que os identifica como professores.

As infâncias recheadas de histórias de esforço e trabalho não contribuíram para que se tornassem professores melhores do que tiveram, para que fizessem da escola um ambiente de aprendizagem diferente do que viveram. Percebeu-se assim, que há pouca reflexão sobre as ações destes professores.

No dia da devolutiva, quando o grupo de pesquisa foi apresentar os dados na 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 concepção de ensino individualizada. Os professores não se reconhecem e não

atuam como grupo, pensam e agem isoladamente. Ao ser oferecido uma continuidade, um acompanhamento sistematizado, apenas dois professores demonstraram interesse em participar dos grupos de estudos, no entanto, não fizeram contato após este 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 é do Estado, da prefeitura, da sociedade, da educação que os alunos receberam em casa. A ajuda do outro leva a crer que se estabeleceu um elemento da cultura dos professores “é 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” (PÉRES GOMÉZ, 2001, p. 165).

Na categoria relação professor e aluno interpretada por meio das observações das aulas nota-se que a vinculação entre eles é frágil. Tratando-se de alunos do ensino fundamental II, a relação entre professor e aluno envolve afetividade que se manifesta por meio da linguagem, do olhar, da atenção que é dada às dificuldades e problemas vividos pelo adolescente. Cabe ao professor falar das habilidades do aluno, elogiar o seu desempenho, reconhecer o seu esforço, envolver-se com o seu processo de aprendizagem, constituindo dessa maneira, uma relação positiva entre eles. Não foi percebida por parte dos professores, preocupação com o planejamento das atividades buscando despertar o interesse dos alunos na disciplina e conteúdo. Foi dada pouca importância na construção da autoestima e autoconfiança, fatores que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Nesse sentido, foi possível perceber que as experiências vividas em sala de aula são de controle disciplinar e não direcionadas à aprendizagem do aluno.

Ao interpretar as postagens realizadas no blog do grupo percebeu-se que estes professores sabem o que são estratégias de ensino e sinalizaram aquelas que proporcionaram a participação e envolvimento do aluno no processo de ensino e

aprendizagem. A contradição ocorreu ao fazer a observação de sala de aula em que estas 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.

Vale lembrar que três entre dez professores não concordaram com a observação de sala de aula. Um dos professores justificou que a observação o deixaria muito ansioso e por isso, preferia não participar. Os outros dois, não justificaram. Essa resistência leva a crer que não se sentem a vontade e não desejam mostrar a sua atuação profissional, talvez por medo de serem avaliados, pois o modelo de avaliação que viveram como alunos e reproduzem como professores é classificatória e não diagnóstica. Portanto, não percebem o momento como oportunidade de contribuir com a pesquisa e com a própria prática.

Os professores que aceitaram a observação também demonstraram resistência, pois planejaram aulas com reservada exposição. Pode-se supor que, ainda assim, as ideias de algumas aulas estavam abertas a uma relação democrática e que, esta iniciativa revela um tênue processo de transformação. Nas outras aulas, em que os professores utilizaram estratégias de ensino centralizadas na verbalização do professor e realização de leitura e exercícios do livro didático, apoiaram-se em estratégias enraizadas, decorrentes da formação docente e constitutivas da cultura escolar, mesmo que passem por mudanças, elas permanecem. Portanto, estas estratégias foram reproduzidas, resistiram ao tempo e, reforçam a concepção de Viñao 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, seu trabalho, de modo geral, é pautado na experimentação sem responsabilidade, desejaria 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.

As categorias de análise construídas para esta pesquisa apresentaram dados que se aproximam e foram sintetizados na fala da diretora em que nesta escola “tudo é adaptado (D)”. Pode-se concluir que a cultura escolar desta instituição esteve permeada por alguns elementos, como a falta de formação continuada oportunizando maior relação entre teoria e prática, a existência de poucos espaços de compartilhamento de saberes docentes, a falta de planejamento estruturado envolvendo estratégias de ensino que visem a aprendizagem do aluno, um processo de organização e formação continuada menos individualizada e mais coletiva, assim como foi observado o distanciamento entre a verbalização e a prática pedagógica e o estado de provisoriedade que a equipe se encontra.

Há de se considerar 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, reconheceram a importância de buscar continuamente formação e promoveram um lanche de confraternização para marcar o final dos encontros, revelando satisfação com a formação oferecida, proximidade e vinculação positiva entre os sujeitos envolvidos. Os dados da pesquisa revelaram que a formação continuada foi importante por oportunizar espaço, talvez não o suficiente, para pensarem sobre suas aprendizagens.

Concluindo, apontam-se alguns desafios a serem aprofundados pelos professores e equipe pedagógica:

1. Sair da condição de “tudo adaptado” para a condição de “projetos de intervenção”, isto é, que o grupo docente e gestor elaborem e desenvolvam estratégias de ação mobilizadoras de aprendizagem.
2. A tomada de consciência do docente acerca das atividades a serem realizadas em sua prática pedagógica, procurando desvelar as suas contradições, entre a palavra e a ação, ou seja, entre o que ele fala e que ele faz.
3. Ampliação de estratégias de ensino que possibilitem repensar suas ações diante da elaboração das atividades a serem realizadas com os alunos.
4. A conscientização do não saber e aceitação de um trabalho cooperativo e coletivo que potencialize os saberes individuais de cada professor.

5. 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.
6. Definição 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 as prioridades educacionais.

Ressalta-se, portanto, a importância da formação continuada dos professores em busca do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e ensino que os ajude na adaptação frente às diversas configurações sociais, culturais e educacionais que se processam neste novo contexto histórico, com o objetivo de se fortalecerem como cidadãos críticos e convictos de que é possível viver e fazer melhorias na sociedade.

Estas considerações dão subsídios para a continuidade das investigações acerca das estratégias de ensino no âmbito da cultura escolar em outros contextos, pois a junção destes temas requer maior aprofundamento tendo em vista a sua complexidade e por se tratar da cultura escolar de uma instituição específica. Como não existe apenas uma cultura escolar, pois as instituições são diferentes mesmo que sejam compostas por elementos que normatizam a cultura escolar, tradições, ideários e práticas, os sujeitos operam diferentemente, portanto, cada escola possui uma cultura. A pesquisa em outras escolas pode contribuir para enriquecer o estudo e apresentar semelhanças e diferenças possibilitando a construção de um paralelo entre diferentes culturas escolares. Assim sendo, esta pesquisa, de acordo com a sua metodologia, é uma interpretação aberta a outras interpretações.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes, S. P. 1998

ALONSO, M. C. ; GALLEGO, D. J. ; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje**. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2011.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

ANASTASIOU, L. G. C., Alves, L. P. **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BANAS, J. C. B. ; PORTILHO, E. M. L. **Estilos de ensino do professor: construção de um instrumento pedagógico**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013 Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2655](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2655)>. Acesso em: 23 mar. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil-\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil-_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2014.

CANDAU, V. M<sup>a</sup>. **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**/Guy Claxton; tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORRÊA, R. L. T. Concepções e saberes em projetos de formação de professores: cultura escolar em foco. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 105-119, jun. 2006.

CORRÊA, R. L. T. **Cultura e diversidade**. Curitiba: Ibepe, 2008.

CUNHA, M. A. A. **As melhores possibilidades da leitura na escola**. Perspectiva, Florianópolis, 1999.

DELORS, J., e. tal. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC; 2000.

DEVECHI, C. P. V. TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 148-201, jan./abr.2010.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADAMER, Hans-Georg, 1900-2002. **Hermenêutica em retrospectiva** / Hans-Georg Gadamer; tradução Marco Antonio Casanova. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Cadernos Educação Básica- O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004

GATHER T. M. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

JUNIOR, A. S. L. **Cultura escolar e perfil discente no colégio de aplicação da UFSC (1966-1973)**. Dissertação de Mestrado. UDESC, 2010.

LAISSEZ-FAIRE. In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Laissez-faire>. Acesso em: 20 mar. 2013.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007

LEITE, S. A. S. (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. - 1º ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. – São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1989.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísito / Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.8, p. 7-16, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, 1998, Nº 9, pp. 51-75. Departamento de Didáctica, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MONTEIRO, J. S., **Cultura Escolar: a institucionalização do ensino Primário no Sul do antigo Mato Grosso. O grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João em Caarapó/MS (1950-1974)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 8.ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

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

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.  
Disponível em: <<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Lisboa/Portugal, Edições 70 Ltda, 2011.

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

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTILHO, E. **Alfabetização: aprendizagem e conhecimento na formação docente** / organizado por Evelise Maria Labatut Portilho – Curitiba: Champagnat, 2011.

\_\_\_\_\_. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

\_\_\_\_\_. **APRENDIZAJE UNIVERSITARIO:** un enfoque metacognitivo. Tese de doutorado. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27286.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

POZO, J. I. **Aquisição do conhecimento:** quando a carne se faz verbo. Porto Alegre; Artmed, 2004

\_\_\_\_\_. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002 .

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

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinariedade.** O currículo integrado. Artes Médicas, 1998.

SCARPA, D. L. **Cultura escolar e cultura científica:** aproximações, distanciamentos e hibridações por meio da análise de argumentos no ensino de Biologia e na Biologia. Tese de doutorado. USP, 2009.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica:** arte e técnica da interpretação / Friedrich D. E. Schleiermacher; tradução de Celso Reni Braidão. – 5. Ed. – Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2ª edição. São Paulo: EPU, 1987.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de Lucy Magalhães. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TORRE, S. L. e BARRIOS, O. **Curso de formação para educadores.** São Paulo, SP: Madras Editora Ltda, 2002.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. – Campinas, SP. Papirus, 2003

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP. Papirus, 1989.

VIGOSTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOSTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VIGOSTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. – São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

VIÑAO FRAGO, A. 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.

\_\_\_\_\_. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, nº 0. ANPED. 1995.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## ANEXO A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O(A) PROFESSOR(A)

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O (A) PROFESSOR(A)

Pesquisador (a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Início da entrevista: \_\_\_h\_\_\_ Término da entrevista: \_\_\_h\_\_\_

#### 1. Identificação

Professor(a): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino (não é para perguntar!)

#### 2. Formação acadêmica

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

#### 3. Atuação profissional

Atua em:

( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental I ( ) Ensino Fundamental II

( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior

Série/ano/período \_\_\_\_\_

Docente há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na instituição: \_\_\_\_\_

4. Qual é a sua profissão?

5. Qual é a sua função nesta instituição?

6. Você participa de algum órgão de classe? Qual e de que maneira?

7. Qual o motivo da sua opção pela docência?

8. A pesquisa faz parte da sua prática? Como?

9. Qual a contribuição da formação continuada para sua prática pedagógica?

10. Quais são as modalidades de formação continuada que mais lhe agradam?

11. Qual a concepção de ensino predominante na sua formação inicial (Universitária)?

12. A sua prática pedagógica atual revela características da concepção de ensino que você recebeu na sua formação inicial? Como e quais?
13. Quais são os conhecimentos que você julga necessários para o desenvolvimento de sua prática pedagógica?
14. Como você planeja suas aulas?
15. Como você organiza sua prática pedagógica com relação aos procedimentos de avaliação?
16. Como você professor se prepara para atender às necessidades do aluno de hoje?
17. Quais são as dificuldades mais presentes na aprendizagem dos seus alunos?
18. A instituição em que você atua, promove espaços para o encontro entre os docentes? Qual a frequência? Com que objetivo?
19. Você faz uso do registro como uma prática pedagógica? Como?
20. Quais são os benefícios do registro em sua prática pedagógica?
21. Quais são as suas dificuldades para registrar estes momentos?
22. Você considera que os outros profissionais que não são professores, mas atuam na escola, exercem uma função educativa? Justifique.
23. Quais as características da sociedade atual que mais interferem em seu cotidiano escolar?
24. Que dificuldades você vive na sua prática educativa?
25. Onde é que você aprende?
26. Você gostaria de comentar ou acrescentar algo?

## ANEXO B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O (A) DIRETOR (A)

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O (A) DIRETOR (A)

Pesquisador (a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Início da entrevista: \_\_\_h\_\_\_ Término da entrevista: \_\_\_h\_\_\_

#### 1. Identificação

Professor(a): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino

#### 2. Formação acadêmica

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

#### 3. Atuação profissional

Atua em:

( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental I ( ) Ensino Fundamental II

( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior

Série/ano/período \_\_\_\_\_

Docente há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na instituição: \_\_\_\_\_

4. Qual é a sua profissão?

5. Qual é a sua função nesta instituição?

6. Você participa de algum órgão de classe? Qual e de que maneira?

7. Qual o motivo da sua opção pela direção?

8. Qual a sua percepção do professor como pesquisador?

9. Qual a contribuição da formação continuada para a prática pedagógica?

10. Quais são as modalidades de formação continuada que mais lhe agradam?

11. Quais são os conhecimentos que você julga necessários para o desenvolvimento de sua prática pedagógica?

12. Quais são as dificuldades mais presentes na aprendizagem dos seus alunos?

13. Esta instituição promove espaços para o encontro entre os docentes? Qual a frequência? Com que objetivo?
14. Você considera que os outros profissionais que não são professores, mas atuam na escola, exercem uma função educativa? Justifique.
15. Quais as características da sociedade atual que mais interferem em seu cotidiano escolar?
16. Na sua opinião, quais os aspectos que favorecem o bom desempenho da instituição nas avaliações externas?
17. Que dificuldades você encontra na sua função?
18. O que você pode falar sobre a memória desta instituição?
19. Você gostaria de comentar ou acrescentar algo?



**ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PROFESSOR)**

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, estou sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa denominada “**Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada**”, cujo o objetivo é promover espaços de intervenção na formação continuada de professores para a ressignificação de suas aprendizagens como pesquisadores de suas práticas pedagógicas visando a potencialização da aprendizagem discente, na perspectiva da transformação da realidade complexa, nos diferentes contextos.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância e de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Minha participação se dará nos encontros presenciais; na entrevista semiestruturada registrada por meio de gravação digital e na observação de sala de aula cujo registro será descritivo.

Estou ciente de que posso recusar a participar da pesquisa ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Como também, fica garantido o acesso às informações e esclarecimentos adicionais que fazem parte desse estudo.

A responsável pela pesquisa é a Prof<sup>a</sup>. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho (3271-1655 ou 3271-1364), do *Programa Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Li este termo, fui orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado(a) a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Assinatura do(a) Professor(a)

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável