

A CULTURA ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS, RESISTÊNCIAS E RUPTURAS

Marli Teresinha Quartieri, Ieda Maria Giongo, Sônia Elisa Marchi Gonzatti
Alessandra Corbellini, Karina Taís Krein

RESUMO: O objetivo deste trabalho é realizar um cotejo dos avanços, rupturas e resistências percebidos ao longo de diversos movimentos de pesquisa realizados com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em diferentes espaços de formação continuada. São estabelecidas problematizações e reflexões à luz de referenciais teóricos sobre a cultura escolar e a formação continuada de professores. Em termos gerais, é possível perceber que ocorrem movimentos de questionamento e ressignificação do conhecimento prático profissional dos professores. Ainda assim, percebe-se certa tendência em manter as práticas de ensino rotineiras. A hipótese principal é de que a cultura escolar dominante e os itinerários de progressão dos professores são alguns dos fatores que explicam a dificuldade para promover inovações e mudanças mais significativas nas práticas educativas.

PALAVRAS CHAVE: formação continuada; prática docente; ensino de ciências exatas; cultura escolar.

OBJETIVOS: O debate em torno dos desafios que seguem separando os resultados e reflexões produzidos no âmbito da investigação do Ensino de Ciências e a prática docente em diferentes níveis de ensino é permanente e necessário. Ainda que muitos grupos de pesquisa debruçam-se sobre essa questão central, ainda há muitas interrogações e problematizações a serem produzidas e são necessárias ações que configurem-se como a terceira margem de um rio (Rosa, 1988) – aquela que aproxima as margens opostas (e dicotômicas) – a teoria e a prática, a universidade e a escola, a pesquisa e o ensino. Um dos movimentos que se têm construído nessa direção consiste na formação continuada de professores focada nos problemas práticos profissionais e na prática docente.

Segundo essa perspectiva, o grupo de pesquisa “Ciências Exatas – da escola básica ao ensino superior”, têm trabalhado com formação continuada de professores dos Anos Iniciais há pelo menos seis anos. Portanto, o objetivo deste trabalho é realizar um cotejo dos avanços, rupturas e resistências percebidos ao longo e ao largo de diversos movimentos de interação deste grupo de pesquisa com estes professores, realizando problematizações e reflexões à luz de referenciais teóricos sobre a cultura escolar e a formação continuada. A hipótese principal deste trabalho é de que a cultura escolar dominante, pautada nos princípios da ciência positivista e do código disciplinar e os itinerários de progressão dos professores – como construções processuais que sintetizam teorias, crenças e cosmovisões de mundo – são alguns dos fatores que explicam a dificuldade para promover inovações e mudanças mais significativas nas práticas educativas.

MARCO TEÓRICO

De maneira geral, o desafio de provocar mudanças e inovações na prática pedagógica dos professores constitui ponto de pauta e de debate permanente no campo de estudos da formação docente (André, 2010; Fernandes y Cunha, 2013). Neste trabalho, adotamos como marcos teóricos de referência dois conjuntos de ideias. A primeira delas diz respeito a compreender o desenvolvimento profissional dos professores como um processo evolutivo e cultural, marcado pelas experiências prévias como estudante e pela cultura escolar. Os itinerários de progressão docente são compreendidos como estados de ser, agir e pensar dos professores, que vão se modificando ao longo da evolução desses sujeitos (Porlán et al, 2010). Para esses autores, entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento em ação há um espaço epistemológico desaproveitado (Porlán et al, 2010; p. 36). Segundo essa hipótese, novos modelos de formação inicial precisam ser concebidos - e são propostos pelos autores - visando a suprir essa lacuna. De acordo com essa prerrogativa, é possível inferir que a formação continuada também contribuiria para diminuir esse distanciamento, na medida em que pode (e deve) trabalhar com o conhecimento prático profissional dos professores, problematizando questões conceituais, metodológicas e epistemológicas (Cunha, 2010; Souza e Chapani, 2015).

Segundo essa perspectiva, a prática dos professores é conceitualizada por meio dos esquemas de ação docente, os quais representam opções coerentes com uma cosmovisão epistemológica, psicológica e didática. Portanto, não são construções neutras e estão fundamentados em pressupostos teóricos implícitos e coerentes com o que Porlán et al (2010) denominam de cultura escolar hegemônica.

Em uma perspectiva sistêmica, o conceito de cultura escolar (García et al, 2010; Carbonell, 2002) constitui outro referente teórico necessário a esta análise. Na medida em que a prática dos professores e as aprendizagens (não) construídas pelos estudantes estão cultural e socialmente situadas, entendemos pertinente agregar à reflexão sobre as possíveis contribuições de processos formativos o contexto mais amplo da cultura escolar, percebendo-o como espaço de tensões e contradições, de resistências, mas também de mudança e inovação. Na visão de Carbonell (2002), a escola não é apenas um espaço de reprodução das relações sociais e dos valores dominantes, mas também um espaço de confronto e resistência no qual é possível trazer à luz projetos inovadores alternativos. Para este autor, o elemento mais emblemático da resistência à inovação é a rotinização das práticas profissionais.

METODOLOGIA

Dentre as ações do grupo de pesquisa, destacamos os cursos de formação continuada oferecidos pela universidade aos professores e encontros de formação com professores de duas escolas parceiras. O material para análise e discussão emerge das próprias ações ou de outras estratégias de geração de dados que são feitas a partir desses encontros e cursos, tais como entrevistas com professores (9 entrevistas), relatórios e registros escritos (32 relatórios) e orais (40). Como metodologia de pesquisa, trabalhou-se com os princípios teórico-metodológicos subjacentes à pesquisa qualitativa, com os trabalhos científicos produzidos caracterizados como estudos de caso (André, 2008).

No que tange aos cursos de formação continuada, foram realizados três cursos de 40 horas cada um. Nestes, os professores participantes deviam desenvolver algumas das atividades propostas no(s) curso(s) com suas turmas de Anos Iniciais e depois apresentar um relatório escrito e um relato oral ao grande grupo sobre essa experiência, sinalizando avanços, dificuldades e receptividade das crianças, entre outros.

Por último, em 2015 e 2016, foram realizadas atividades de formação voltadas ao ensino de Ciências nos anos iniciais em duas escolas parceiras, de dois municípios distintos, sendo que as parcerias foram firmadas por adesão e interesse das mesmas. Estes encontros de formação abordaram temas sugere-

ridos pelos professores. Em ambas as escolas, foi solicitado que os professores desenvolvessem algumas atividades junto às suas turmas e trouxessem algum relato ao grupo de pesquisa. Também foi previsto acompanhar algumas dessas aulas, mas essa ação não chegou a se concretizar. Em uma das escolas, não foi possível porque nenhum professor manifestou disponibilidade para tal. Na outra escola, que é a escola parceira com a qual estamos trabalhando a partir de ago/2016, essa ação deve ocorrer em 2017.

Este trabalho faz um cotejo dos principais resultados e percepções construídos pelo grupo de pesquisa a partir de diferentes processos e movimentos de problematização da prática docente no âmbito do Ensino de Ciências Exatas, a partir de encontros de formação continuada com professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A análise é desenvolvida a partir de duas questões:

1. Em que medida as ações de formação contribuíram para a evolução do conhecimento prático profissional dos professores que participaram das experiências formativas?
2. Em que medida ou por que razões estão (ou não) promovendo mudanças na sua forma de trabalhar Ciências nos Anos Iniciais?

A partir dessas questões, constituímos duas dimensões de análise, que dialogam com o quadro teórico deste trabalho, a saber: i) rupturas sinalizadas ou anunciadas pelos professores em suas práticas; e, ii) resistências e dificuldades.

RESULTADOS

Em alusão à primeira problemática proposta nessa artigo, destacamos alguns aspectos que evidenciam contribuições dos processos de formação continuada imbricados à prática dos professores. Um resultado recorrente é o fato de os professores evidenciar/anunciarem que as experiências formativas foram relevantes para sua formação, por proporcionarem novas aprendizagens, tanto no que se refere à aquisição ou ressignificação de conceitos científicos quanto no que se refere a possibilidades metodológicas com ênfase experimental e investigativa. Esse primeiro aspecto pode ser compreendido como um avanço ou uma ruptura, pois os docentes percebem a importância dessas vivências na evolução de sua aprendizagem. Em complemento, reconhecem que essa dinâmica possivelmente ocorrerá também com os alunos, na medida em que forem inseridas atividades semelhantes na sua prática docente. Nessa direção, ilustramos com a reflexão de uma das professoras entrevistadas: *“só o fato de saber que vai ter novidade, vai ter alguma coisa, faz a gente pensar: o que eu faço na sala de aula para o meu aluno também ter essa vontade? [...]”* (P3, 2014).

Outro aspecto que emergiu das análises refere-se à experimentação como uma estratégia para trabalhar ciências com crianças. As situações experimentais são potencialmente mobilizadoras da evolução dos conhecimentos dos professores, tanto no que se refere aos saberes disciplinares quanto aos saberes metodológicos. Geralmente, os professores evidenciaram preocupação em articular o que e o como trabalhar, pois reconhecem que tais atividades motivam muito seus alunos. Os relatos escritos e orais dos participantes, sobre o desenvolvimento de atividades experimentais de natureza interativa e investigativa, com suas turmas corroboram essa ideia, como ilustra o depoimento: *“A experimentação e as atividades práticas vêm de encontro ao prazer de aprender e isso a gente sabe que a criança faz com prazer, eu quando tenho prazer vou aprender muito mais.”* (P1 - 2013)

Em complemento à reflexão anterior, outro aspecto a ser destacado como uma ruptura em construção é que os professores começam a questionar e a ressignificar sua visão sobre o que é ciência e sobre como ensiná-la. A discussão sobre possibilidades metodológicas diferenciadas para ensinar ciências nos anos iniciais permite desenvolver outra visão epistemológica sobre o *status* da ciência, tensionando a visão da racionalidade técnica que predomina na cultura escolar pautada nos princípios positivistas.

No que diz respeito a efetivar mudanças na prática docente, problemática da questão dois, percebemos dois movimentos, contraditórios e ao mesmo tempo complementares. Ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de ressignificar o ensino de Ciências Exatas nos Anos Iniciais, percebemos certa relutância ou tendência em manter as práticas de ensino rotineiras. Ainda que a maioria dos professores tenha realizado atividades inovadoras e diferenciadas com suas turmas em alguns momentos, os estudos de caso com alguns destes professores, feitos *a posteriori*, revelam que a inserção dessas atividades não se manteve ou não ocorre de maneira sistemática.

Dificuldades de diferentes ordens são apresentadas para justificar esse estado de coisas, dentre elas, a falta de material, de tempo e de laboratórios. Outro fator importante que surge nas análises é a insegurança e o medo dos professores de não conseguirem suprir as dúvidas e curiosidades dos estudantes à medida que trabalharem com temas que não estiveram presentes em sua formação inicial. Tal cenário necessita ser analisado e compreendido considerando-se uma perspectiva sistêmica e complexa, na qual a prática do professor em sala de aula não está isolada dos princípios, verdades e ideologias que marcam sua formação e ação e que representam o conjunto de valores inerentes à cultura escolar dominante. O medo do erro e a ideia, comum, de que o professor é o detentor do saber e da verdade (princípios fortes da cultura escolar dominante), são fatores que podem explicar esse tipo de postura. Ainda assim, cada passo, cada iniciativa dos professores que se aventuram a tentar algo diferente, é importante para aproximar as margens opostas do rio e para construir uma contracultura, focada na aprendizagem dos estudantes e na ideia de uma escola que aprende.

CONCLUSÕES

No que diz respeito à primeira questão proposta nesse trabalho, é possível perceber que ocorrem movimentos de questionamento e ressignificação do conhecimento prático profissional dos professores. Em maior ou menor grau, estes produziram metarreflexões, associando suas próprias vivências àquelas que poderão ser desenvolvidas com seus alunos, projetando formas de “conhecimento em ação”. Uma preocupação dos professores, que pode ser compreendida como uma ruptura, é a necessidade de construção de sentido e significado para o que se ensina e aprende, na medida em que a cultura escolar dominante ainda tem um viés marcadamente conteudista. Sob outro ângulo de análise, professores que manifestam esse tipo de inquietação podem ser agentes de inovação e de mudança, cujos questionamentos e iniciativas produzirão tensionamentos e rupturas na cultura escolar hegemônica.

No que concerne à segunda questão proposta neste trabalho, é preciso compreender que a evolução dos estados e obstáculos nos itinerários de progressão não é linear e nem simples. Pequenos avanços, recuos, resistências e desistências precisam ser compreendidas como parte dessa aventura de inovar a mudança na escola (Carbonell, 2002). Na mesma direção, os esquemas de ação docente não são neutros, o que explica a dificuldade em mudá-los (Porlán et al, 2010; Carbonell, 2002). Portanto, é importante reconhecer que o desafio de aproximar as margens opostas do rio traz consigo complexidade, paradoxos, resistências e medos. A perspectiva da formação continuada que trabalha com o conhecimento prático dos professores, que acompanha e ouve seus anseios, expectativas e necessidades, parece ser uma das possibilidades rumo à terceira margem do rio, aproximando as margens e diminuindo o distanciamento entre o conjunto de ideias e proposições que emergem da investigação sobre o Ensino de Ciências e a efetiva prática dos professores nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, pp.174-181, set./dez.
- (2008). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: LiberLivro Editora, 3ª Ed, 68p.
- CARBONELL, J. (2002). *A aventura de inovar a mudança na escola*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 120p.
- CUNHA, M.I. (2010). Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: Dalben, A. (org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, p.129-149.
- FERNANDES, C.M.B. y CUNHA, M.I. (2013). Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. *Inter-Ação*. Goiânia, v.38, n.1, p.51-65.
- GARCÍA, J. E., GARCÍA, F.F., MARTIN, J. y PORLÁN, R. (2010). Cultura escolar e novos modelos culturais: duas realidades incompatíveis? *Educativa*, 13(2) 215-232.
- PORLÁN, R., POZO, R. M., RIVERO, A., HARRES, J.B.S., AZCÁRATE, P. y PIZZATTO, M. (2010). El cambio del profesorado de ciencias I: marco teórico y formativo. *Enseñanza de las ciencias*, 28(1) 31-46.
- ROSA, J.G. (1988). A terceira margem do rio. In: *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 32-37.
- SOUZA, A.L.S. y CHAPANI, D.T. (2015). Necessidades formativas dos professores que ensinam ciências nos anos iniciais. *Práxis Educacional*, v.11, n.19, p.119-136.

