

SABERES EM LEGITIMAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

*Aparecida Maria Cantarino Barbosa¹
Cláudia Avellar Freitas²*

Resumo

Este artigo descreve a trajetória e alguns resultados do estabelecimento de um grupo de formação de professores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, entrelaçada a reflexões sobre a formação docente que se realiza no espaço constituído entre a universidade e a escola básica. Ele foi escrito com base na experiência de participação em uma mesa-redonda que teve como objetivo promover um debate sobre as diferentes formas de interação da escola com a universidade no processo de formação inicial e continuada de professores. A partir das palestras nesta mesa, de discursos críticos sobre a formação e o trabalho docente e das pesquisas de Tardif sobre os saberes docentes, constrói-se um posicionamento a favor da valorização dos saberes experienciais nos currículos dos cursos de licenciatura e a favor da legitimação da prática dos(as) professores (as) da escola básica como base do conhecimento que é imprescindível à formação inicial docente. Para exemplificar formas de valorizar o trabalho dos(as) professores(as) da escola básica apresentamos alguns de nossos trabalhos desenvolvidos no âmbito do

¹ Graduada em Pedagogia: Supervisão Educacional, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Especialista em Alfabetização e Linguística pela UFJF, Especialista em Relações Humanas Brasil, Estado e Sociedade pela UFJF, Especialista em Educação Infantil pela UNIPAC/Barbacena. Atua como Supervisora do PIBID, Subprojeto Interdisciplinar Ciências I da UFJF desde 2012 e como Professora na Educação Básica I da SME de Juiz de Fora/MG.

² Licenciada em Ciências Biológicas e Doutora em Educação FAE-UFMG. Professora Adjunta da UFJF, coordenadora da Experimentoteca do NEC/UFJF e do projeto Interdisciplinar Ciências I do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES, na UFJF.

PIBID e concluímos afirmando que temos consciência de que há problemas na formação de professores cujo enfrentamento é perene, uma vez que a formação de um(a) professor(a) é um processo sem fim.

Abstract

This article describes the history and some results of the establishment of a teacher professional development group under the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, intertwined with reflections on teacher professional development that takes place in the space between the university and the elementary school. It was written from the experience of participating in a panel discussion aimed to promote a debate about the different forms of school interaction with the university in the process of teacher development. From the lectures, critical discourses about teaching work and Tardif researchs on the teachers knowledge, we build a position in favor of appreciation of experiential knowledge in the curricula of undergraduate programs and in favor of legitimation the practice of teachers of primary school as a base of knowledge that is indispensable for initial teacher professional development. To illustrate ways of valuing the work of the primary school teachers we present some of our work within the PIBID and concluded saying that we are aware that there are problems in teacher development that is perennial, since the formation of a (a) teacher (a) is an endless process.

INTRODUÇÃO

Ao tecer diálogos sobre educação desejamos que as práticas em sala de aula norteiem as ideias, observações e encantamentos provocados por boas propostas de ensino, aquelas em que se privilegia o prazer de ensinar e aprender diante de um trabalho repleto de complexidades e de condições culturais, sociais e econômicas que o afetam cotidianamente. Os diálogos que queremos registrar aqui são resultado de um projeto de formação de professores do qual participamos por três anos e que nos possibilita

efetivamente viver a relação universidade e escola, colhendo os frutos que construímos com esta parceria e vivendo os problemas que este lugar nos apresenta.

Este texto se inscreve em um grupo de textos sobre a formação de professores de ciências e de biologia, escritos para o III Encontro Regional de Ensino de Biologia, realizado em abril de 2015 e optamos por iniciá-lo descrevendo nossa trajetória como grupo. Nosso trabalho conjunto começou com o desejo de qualificar a educação em ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de um projeto de formação de professores elaborado para um programa de formação docente, o PIBID/UFJF. PIBID é a sigla de “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”. Trata-se de uma iniciativa do Governo Federal que, por intermédio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), estimula o aperfeiçoamento e a valorização constante da formação de professores para a educação básica. Esta iniciativa concede bolsas a alunos e alunas de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), e se efetiva mediante a parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, proporcionando a inserção no espaço educacional dos(as) estudantes das licenciaturas. Essa ação tem se constituído em uma experiência cujo objetivo é oportunizar o contato com escolas e seus professores que, em exercício, aceitam receber e orientar os(as) futuros(as) professores(as) no processo de aprendizagem da docência. Os projetos do PIBID promovem a inserção dos(as) estudantes no diversificado contexto das escolas públicas, independentemente do período da sua formação acadêmica, antecipando e ampliando os vínculos entre eles (as) e a docência nas escolas da rede pública, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um(a) docente dos cursos de licenciatura e de um(a) professor(a) da escola.

O PIBID/UFJF possui, atualmente, vinte e três projetos que envolvem as diferentes licenciaturas da universidade, o projeto em que atuamos como coordenadora e como

professora supervisora é interdisciplinar e foi escrito com base em dados de pesquisas, leituras, constatações e relatos que nos indicavam que o ensino de ciências nas séries iniciais no Brasil não estava se efetivando de maneira satisfatória, indicando que modelos e fórmulas utilizados eram incapazes de resolver todas as questões postas pela prática. A coordenação inicial do projeto, ao pesquisar sobre o tema para escrevê-lo, já tinha consciência que, diferentemente das licenciaturas específicas, que são focadas numa determinada área do conhecimento, a formação do profissional que atua nos anos iniciais do ensino fundamental produz o(a) professor(a) generalista, capaz de atuar nas diversas áreas do conhecimento, incluindo a área de ciências da natureza. Os cursos de pedagogia pretendem formar um(a) docente polivalente, capaz de lecionar conhecimentos diversos, entretanto apresentam uma escassez de espaço no currículo para o ensino e a aprendizagem dos fundamentos desses conhecimentos (GATTI e BARRETO, 2009). A nosso ver, isso traz reflexos negativos para a educação em ciências dos anos iniciais, pois a experiência com a formação de licenciandos em pedagogia nos mostra que a maioria dos(as) pedagogos(as) se sente insegura para lecionar conteúdos de ciências.

No entanto, as licenciaturas específicas das áreas de ensino de ciências também apresentam precariedades formativas, dentre as quais destacamos: o excesso de horas aula dedicadas aos conhecimentos específicos de suas áreas; a falta de articulação dos conteúdos específicos em torno de uma visão geral de ciências; a escassez de horas dedicadas aos conhecimentos específicos da docência (id.); a não compreensão do processo de alfabetização científica das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

O projeto Interdisciplinar Ciências I do PIBID iniciou-se, então, em 2012 e com ele nossa parceria, com a intenção de qualificar a educação em ciências nas séries iniciais. Após realização de seleção de professoras e bolsistas pela coordenação do projeto, este se estabeleceu a partir de reuniões semanais, na universidade, entre bolsistas alunos(as) de licenciaturas em física, biologia, pedagogia e

química, professoras de três escolas públicas e professores da universidade. Partimos do princípio que a educação é uma questão social e cultural: alunos, alunas e professores, professoras, mesmo inseridos em programas sociais que visam à distribuição de conhecimento e de renda, podem sofrer restrições, pobreza, desemprego, reflexos de um modo de viver que nos é imposto como o único possível. Alunos(as) e professores(as) não são dados ou estatísticas, eles(as) são seres culturais que possuem valores, crenças, conhecimentos, são pessoas com necessidades, desejos e direitos, deveres e obrigações. A atividade docente é “realizada concretamente em uma rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante” (TARDIF, 2012, p. 50), ela se faz em meio, se faz no entre pessoas, na interação entre alunos(as) e professores(as). Entender esta complexidade em interação, ou esta interação complexa, faz parte do trabalho docente e a complexidade, então, foi se constituindo como nosso material de trabalho.

Para sistematizar nossas observações e planejarmos atividades nos reunimos uma vez por semana, na universidade, e os três grupos do projeto se reúnem também nas escolas duas vezes por semana, com a tarefa de executar atividades com as crianças. Nas primeiras reuniões muitas críticas foram surgindo, na voz das professoras e bolsistas das licenciaturas: críticas à progressão continuada, aos ciclos, à avaliação institucional, à recuperação paralela, aos “amigos da escola”, ao ensino por memorização e à dependência extrema dos professores aos livros didáticos.

Essas críticas e as especificidades do trabalho polivalente das professoras das séries iniciais nos levaram a ver essas mulheres como verdadeiras heroínas e, em certos momentos, vítimas, como retratado por CHARLOT (2008, p. 31):

Herói, o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador da contradição. Como o policial, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores, ele consta daqueles cuja função é manter um mínimo de coerência, por

mais tensa que seja em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética. E, se possível for, o senso de humor.

O herói vislumbrado por Charlot (id) é um conhecedor de tudo, desde a essência das coisas. É esclarecedor de dúvidas, dotado de todos os talentos necessários ao sucesso dos outros, dono de inesgotável força de vontade e eterno portador da tolerância, em cujas mãos residem todas as soluções para os problemas educacionais. Este herói, quando vítima, abre o livro didático (quando há) e se depara com uma série de conteúdos, conceitos científicos, experimentos cujos materiais não estão disponíveis, textos destinados a uma criança que mal sabe ler, conhecimentos que precisa transmitir sem que sequer já tenha os visto antes. Então lê, estuda, pesquisa e indaga a seus colegas que, apressados, não respondem e continua sem compreender os significados ou a necessidade de transmitir algo tão complexo. A vítima reproduz as lições e as indaga nas avaliações que aplica, quase sempre sem saber: herói ou vítima?

O TRABALHO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

As possibilidades de trabalho em conjunto universidade-escola foram se configurando. O caminho passava por buscar aprimorar a formação dos e das estudantes em pedagogia para atuação na educação em ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também ampliar a formação do(a) licenciando(a) das áreas específicas das ciências da natureza quanto à compreensão do processo de alfabetização científica (KRASILCHIK e MARANDINO, 2007; CHASSOT, 2006) da criança. Nossos objetivos em relação à formação de professores, inicial e continuada, foram sendo delineados: construir conhecimentos, atividades e metodologias que valorizassem e incentivassem ações interdisciplinares, articular práticas educativas em ciências com os processos de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças, desenvolver qualitativamente as concepções sobre ciência e ensino de ciências dos licenciandos(as) e das professoras, buscar refletir sobre visões preconcebidas

da produção dos conhecimentos científicos, vivenciar a profissão docente para além do exercício de ensinar ciências e a articular as atividades do nosso subprojeto com outras ações formativas desenvolvidas no âmbito da universidade.

Atualmente, as práticas de ensino que os(as) licenciandos(as) desenvolvem semanalmente nas escolas públicas e que são relatadas em nossas reuniões nos indicam que a formação docente configura-se como elemento de fundamental importância para a educação básica, uma vez que serão as suas concepções educacionais e, especificamente aqui, sua própria alfabetização científica, traduzidas em suas aulas, que criarão as múltiplas oportunidades de ensinamentos e aprendizagens. Observamos que é possível que a criança das séries iniciais do Ensino Fundamental, aprenda através de conversas, imagens, experimentos, construção e desconstrução, textos, histórias, filmes, vídeos, teatros e observações, desde que a professora queira e esteja preparada para as articulações que tais empreitadas necessitem.

A experiência propiciada nas práticas de ensino nas escolas básicas gera o material para nossas interações semanais na universidade. Baseados nela, pensamos e recolhemos nossas leituras, nos movemos em direções que a prática vem nos apontando. Enfatizamos a importância de agregar múltiplas possibilidades de ensino, uma vez que há carência de conhecimentos pedagógicos e também de conhecimentos e experiências (TARDIF, 2012) nos(as) estudantes das licenciaturas. É fato que o professor termina sua graduação em Pedagogia, Magistério ou Normal Superior, geralmente, sem a formação adequada para ensinar os conteúdos de todas as disciplinas, ou seja, há dificuldade em pensar com/a partir do conhecimento disciplinar (id.). Uma vez em sala de aula, o(a) professor(a) novato(a), fortemente influenciado(a) pela formação inicial, provavelmente utilizará aulas predominantemente teóricas, com ensino centrado no livro didático (quanto houver), memorístico e acrítico, em que se privilegiam textos que não foram criados por ele(a), professor(a), descontextualizados do contexto sociocultural dos alunos. Os relatos feitos em

nossos encontros semanais nos mostraram essa dificuldade e pudemos pensar juntos em possibilidades para superá-la.

Percebemos, ao iniciarmos o projeto, que os(as) licenciandos(as), na busca por aulas mais interessantes, desejavam realizar um experimento ou uma atividade prática em sala de aula, porém, sem o conhecimento necessário para explicitar as razões dos fatos com propriedade, sem envolvimento conceitual e científico adequado, não conseguiam desenvolver atividades que contribuíssem efetivamente para a construção de conhecimentos e desenvolvimento da criticidade das crianças, por não favorecer sua reflexão sobre conceitos científicos, reflexão esta que nem mesmo eles(as), já na universidade, haviam produzido. Os(as) estudantes dos cursos de ciências naturais já haviam feito alguma reflexão sobre alguns conceitos, entretanto não conseguiam, inicialmente, pensar em como transpor didaticamente estes conceitos, gerando oportunidades para que as crianças pudessem valer-se do conhecimento científico apreendido ali, utilizando-o em suas leituras de mundo, atribuindo, assim, significado àquilo apreendido em sala de aula.

Havíamos entendido que precisávamos ultrapassar barreiras desafiadoras que vinham sendo formadas nos próprios cursos de formação inicial docente. Pensando juntos sobre elas, percebemos que os trabalhos de planejamento de atividades para o projeto deveriam ser feitos em equipes multidisciplinares, tentamos então, em cada uma das três escolas, manter estudantes das quatro licenciaturas, supervisionados pela mesma professora. Entendemos também que não havia como justificar a não realização de aulas interessantes e de grande relevância para a compreensão da leitura do mundo e da natureza, em razão do reduzido número de aulas destinadas a cada conteúdo ou, em razão da importância essencial atualmente construída em torno da alfabetização na idade certa. Agregar todos os conteúdos, interdisciplinarizar e promover um ambiente no qual as crianças sentissem necessidade de aprender o novo ou repensar o passado, explorar possibilidades, questionar

o curioso, contestar as verdades, testar suas ideias e viver a possibilidade de criação de novas perspectivas tem sido nosso desafio quando trabalhamos em equipes multidisciplinares, visando promover condições para que cada aluno possa ser atuante na sociedade. Mas isso não é tarefa fácil, nem para o herói. Por este motivo trabalhamos em grupo.

Nosso grupo é composto por professoras supervisoras, polivalentes, experientes e professores universitários. Somos muitas cabeças, com diferentes formações pensando, planejando e elaborando as atividades juntamente com os bolsistas das quatro licenciaturas já citadas. Entendemos que, neste pensar junto, nós, professoras que temos já um diploma de licenciatura, temos uma excelente oportunidade de formação continuada, que nos propicia um mergulho, ao mesmo tempo, nas águas frias do conhecimento científico, manifesto em saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, com suas metodologias de ensino, e nas águas cálidas da prática de ensino das séries iniciais. Para Tardif (2012, p. 41),

os saberes relativos à formação de professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e seu corpo de formadores [...] Mais uma vez, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se destes saberes.

Entendemos o ponto de vista do autor, porém, para nós, os saberes que estão nos formando professores, enquanto participantes do projeto PIBID, dependem da prática educativa que ocorre na escola básica também. Procuramos nos apropriar dos saberes acadêmicos, tais como as ideias sobre educação libertadora, alfabetização científica e a problemática sobre os saberes docentes construída por Tardif, por meio de leituras e debates. Mas buscamos, também, conhecer e analisar os conhecimentos práticos

que as professoras utilizam em suas aulas, por meio de sua observação e da discussão do que foi/está sendo feito em cada escola, por meio do questionamento do como foi feito e por que foi feito de certa forma e não de outra. Queremos estabelecer uma relação de proximidade entre os saberes dos quais fala Tardif (id.), que são saberes com que os professores trabalham, legitimando todos e produzindo mais alguns.

No entanto, não observamos este movimento de valorização dos saberes da prática escolar pela universidade em alguns projetos do PIBID. Pensamos que, enquanto mudanças não são realizadas, a teoria, como conhecimento acadêmico, produzida em Instituições de Ensino Superior, poucas vezes terá sentido efetivo na escola, e as universidades, concomitantemente, continuarão a negar legitimidade ao conhecimento produzido na escola, uma vez que as realidades vividas na relação universidade-escola continuarão a ser incomunicáveis e distanciadas. Pensamos que isso está acontecendo porque é difícil imaginar problemas a serem pensados e resolvidos, que sejam comuns às duas realidades.

A recíproca influência desencadeada pela experiência nos dois espaços: escola-universidade exigiu do nosso grupo a construção de uma prática de formação docente por meio de diálogos entre as duas realidades, que nos permitissem enxergar além dos muros altos das duas instituições. Procuramos vislumbrar alternativas que tornassem as aulas nas séries iniciais mais atraentes para os alunos e capazes de produzir desequilíbrios em suas estruturas cognitivas orientando-nos pela prática cotidianamente observada e pelas ideias que lemos sobre a alfabetização científica. Após o desafio lançado, surgiram dúvidas sobre como podemos construir ou identificar os problemas comuns às duas realidades: a da escola básica e a da universidade.

Começamos comparando nossa situação, como participantes de um projeto PIBID interdisciplinar, com aquela dos estágios supervisionados. As afirmações dos licenciandos sobre os seus estágios nos informaram que o diálogo entre eles e os professores supervisores não havia sido capaz de produzir ações para um planejamento

conjunto do ensino, no qual estivessem envolvidos os diferentes saberes que eles haviam estudado na universidade: disciplinares, curriculares, pedagógicos e os saberes da prática, produzidos na escola pelos professores supervisores em interação com seus alunos. Parece que o que poderia ser o espaço/tempo de buscar identificar e construir problemas comuns sobre o que ensinar, como ensinar e por que ensinar ficou sendo mais uma teoria, mais uma utopia do que uma possibilidade real. Nós, professoras formadoras de professores, que também participamos de estágios, ou como professoras supervisoras ou como professora orientadora, relatamos a mesma impressão.

Após alguns encontros de trocas de ideias, relatos de práticas e leituras, problemas comuns às duas realidades (escola e universidade) nas quais nosso projeto PIBID estava envolvido, foram sendo construídos e algumas diferenças entre os estágios e o projeto foram identificadas: tempo de permanência do licenciando na escola; qualidade da interação entre licenciando e crianças, estabilidade e qualidade da interação entre licenciando e supervisora. O que se tornou mais evidente como diferença foi: a forma como os licenciandos participavam do planejamento do ensino nas escolas. No projeto, além de terem mais espaço para criar planos, os estudantes o faziam em grupos multidisciplinares e a partir de um domínio maior dos saberes da experiência do que nos estágios relatados, incluindo a forma de organizar a turma e de interagir com as crianças. Os estágios têm o poder de criar uma relação entre o saber e o fazer que provoca o(a) estagiário(a) e desestabiliza suas estruturas cognitivas e concepções prévias, quando este entra em contato com a prática. Entretanto, a reestruturação que pode se seguir a esta provocação ocorre apenas se ele(a) levar suas observações para discussões com colegas e professores(as), para comparar, para perceber generalizações no que se pensa como único, estabelecer diferenças no que se pensa que é igual. Porém, o que registramos dos relatos nos encontros do grupo é que, em sua maioria, os estágios que alguns já haviam cursado não serviram para isso, pois não conseguiram alterar

a dinâmica da sala de aula da educação básica e sim a opinião do estagiário. Quando analisamos as “falas” de nossos(as) bolsistas sobre seus estágios, nos lembramos do que Tardif (2012) afirma sobre os saberes experienciais dos professores, como sendo os fundamentos de sua competência, pois a partir deles os(as) docentes julgam sua formação anterior. Os(as) pibidianos(as) estavam usando o espaço de reflexão semanal para avaliar sua formação anterior, a partir da experiência com a prática nas escolas.

O III EREBIO

Em 2015, a diretoria da Regional 4 da Associação Brasileira de Ensino de Biologia nos convidou a participar de uma mesa-redonda no III EREBIO – Encontro Regional de Ensino de Biologia, na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, para tratar do tema das relações entre Universidade e Escola. O encontro intitulado “Ser professor de Ciências e Biologia: entre políticas, inquietações, saberes e sensibilidades” nos motivou a apresentar os resultados que estamos obtendo com os trabalhos que desenvolvemos no âmbito do projeto do PIBID UFJF, inclusive por meio da redação deste texto.

Como já havíamos discutido sobre as diferenças entre os espaços da universidade e da escola e as relações entre PIBID e estágio em alguns de nossos encontros semanais e nos encontros de estudos da Faculdade de Educação (FACED/UFJF, 2014) e estas discussões se mostraram de muito interesse para os(as) professores(as), pensamos ser importante também trazer para o III EREBio estas discussões e elas foram aprimoradas e embasadas em estudos sobre as metodologias de ensino e sobre oportunidades de aprendizagem (CASTANHEIRA, 2004; KRASILCHIK e MARANDINO, 2007; TARDIF, 2012; LIMA e LOUREIRO, 2013) que temos feito na universidade. Pensamos sobre as transformações que as limitações da realidade impõem a estas metodologias e fazem com que sejam reelaboradas e na consciência que

temos de que a reelaboração (re)orienta a prática pedagógica nas escolas. Isso nos fez entender que a metodologia de ensino acadêmica só conquista significado para nós, professores e professoras, de acordo com a maneira como a relacionamos à nossa prática cotidiana. Também nos fez ver que a formação docente é permanente, ou como afirma a professora Priscila Fernandes, em sua exposição em nossa mesa-redonda, o(a) professor(a) é um(a) profissional que nunca está formado(a).

Neste encontro de professores, proporcionado pela Regional 4 da SBENBio, muitas discussões sobre o papel da escola na formação de professores estão sendo feitas e não podemos deixar de citar as impressões que tivemos da exposição do professor Fábio Silva, também componente da mesa-redonda a qual nos referimos. Ele fez um relato sobre a epistemologia da ignorância ou Agnotologia, que concebe a ignorância como um objeto legítimo de estudo, uma vez que essa é ativamente produzida e pode servir a projetos de dominação. Questionando-nos sobre nossas ignorâncias nosso colega admitiu que, como formador de professores, sente possuir uma visão limitada de seu campo de estudos e procura a epistemologia da prática (TARDIF, 2004) para ajudá-lo a compreender que saberes são utilizados **realmente** pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, a escola, para desempenhar todas as suas tarefas.

Estas questões nos remeteram a um texto de Freire (2011, p. 153 e 154), que nos conta uma história interessante acerca do saber e da ignorância:

Um acadêmico foi a uma região de pescadores para fazer pesquisa e encontrou um pescador que voltava da pesca. O acadêmico perguntou: “Você sabe quem é o presidente do país?” O pescador disse: “Não, não sei”. E o acadêmico: “Você sabe o nome do governador do estado?” O pescador disse: “Infelizmente não”. O acadêmico, então, perdendo a paciência, disse: “Mas pelo menos você sabe o nome do prefeito?” E o pescador disse: “Não, também não sei, mas aproveitando essa coisa de perguntar nomes de pessoas, gostaria de perguntar ao senhor: “O senhor sabe o nome deste peixe?” O acadêmico disse que não. “Mas este outro

aqui o senhor sabe, não é?” O acadêmico, mais uma vez, disse que não. “Mas este terceiro aqui o senhor sabe, não sabe?” E o acadêmico disse: “Não, também não sei”. Então disse o pescador: “O senhor vê? Cada um com sua ignorância.

Este “causo” nos lembra de alguns diálogos que observamos em salas de professores: “o que eu não sei sobre história, você não sabe de matemática”, ou “o que eu não sei sobre geografia, você não sabe de ciências” e vamos todos com nossas ignorâncias trabalhando para mantê-las e ensinar nossos alunos a adotar esta forma de ser e de ver o mundo: ilhas de saber, cercadas de ignorâncias por todos os lados. Em cada forma de conhecimento reside um tipo de saber ao qual se confronta um tipo de ignorância, assim, todo saber é saber sobre alguma ignorância e, em contrapartida, toda ignorância é ignorância de algum saber. É exatamente a combinação entre os saberes que determinará a realidade onde a ignorância for mais relevante que o saber. O condicionamento escolar que privilegia o saber acaba por criar dominação onde apenas os detentores de “conhecimento escolar” alcançam prestígio, isso porque os saberes científicos escolares, responsáveis por permitir o acesso a representações estruturais criadas para nivelar o conhecimento, é construído a partir do que está não apenas nas disciplinas escolares, mas além delas a fim de gerar a compreensão do mundo. Entretanto, há saberes específicos e as pessoas identificam-se com temas que habitam suas áreas de trabalho com mais facilidade: o pescador possui os conhecimentos da pesca e o médico os da anatomia humana. Assim, as habilidades surgem e geram a *expertise* e a dominação sobre aquele que não possui aquele saber. Logo, quem não sabe é ignorante em relação àquele que sabe. Despojados das especificidades do conhecimento individual pertinente ao saber de cada um, é preciso entrelaçar todos os saberes e confrontá-los com as ignorâncias até o encontro de um senso comum até que este senso comum possa dialogar com o conhecimento científico para melhor apreensão da realidade por meio de uma unidade do conhecimento formada pelos saberes e pelas ignorâncias de cada um.

Na escola básica, apesar das ilhas de saber, há saberes que são comuns a todos os professores. Estes saberes comuns são discursivamente construídos como ignorâncias, sendo ou desvalorizados ou ignorados, mesmo em cursos de formação de professores: são os saberes da prática. É imperativo que nos dediquemos ao estudo dos saberes dos educadores em seu contexto real de trabalho: saberes do trabalho e no trabalho, saberes experienciais e laborais dos quais nos fala Tardif (2012), para compreendê-los e legitimá-los. Com o custo de anos de investigações e militância política conseguirmos alterar os projetos político-pedagógicos de algumas licenciaturas, incluindo em seus currículos os saberes pedagógicos, mesmo que em proporção muito menor do que a dos saberes disciplinares (GATTI e BARRETO, 2009; TARDIF, 2012). Acreditamos que precisamos continuar o trabalho para conseguir, também, a legitimação dos saberes experienciais, fazendo com que eles, **efetivamente**, sejam contemplados na formação inicial. Zanchet e Ghiggi (2008, p. 183) afirmam que:

(...) a despreocupação com saberes próprios para o exercício da docência se constituiu, historicamente, na valorização do saber-fazer, incluindo o desprestígio do estudo da ciência pedagógica. Também chama a atenção para o fato de que “o foco principal da pedagogia foi a criança, honrando a origem da palavra grega que a constituiu e construindo uma imagem social muitas vezes distorcida da sua amplitude e complexidade”. Assim, a legitimação científica dos conhecimentos pedagógicos foi alcançada tardiamente na universidade.

Este trabalho envolve a busca por constantes melhorias na formação inicial e continuada, capazes de estreitar as nuances existentes entre os diversos saberes e ignorâncias, das instituições de ensino superior e das escolas. Desde 2007, passamos a contar com o PIBID, que é uma ação educacional capaz de contribuir “na” e “para” formação de professores de maneira inovadora em relação aos modelos tradicionais, cruzando saberes práticos e teóricos ao avançar na interação entre a universidade e as escolas

de educação básica por caminhar entre os dois espaços: o espaço do aprender e o espaço do fazer. O projeto financia a presença dos(as) licenciandos(as) no espaço escolar e a aquisição de materiais para que eles(as) possam vivenciar o trabalho que as professoras supervisoras vivenciam e para que possam planejar juntos diversas atividades, sem que a falta de recursos seja um fator limitante. Assim, os “saberes elaborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às situações de trabalho e que nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa” (TARDIF, 2004, p. 11) podem ser experienciados pelos aprendizes de professor.

BREVE DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS PIBIDIANAS

Em nosso caso, desde 2012, promovemos atividades com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, bastante diversificadas em relação aos métodos usados para ensinar e em relação ao caráter interdisciplinar que elas possuem. Enumeramos, a seguir, algumas dessas ações que retratam parte da riqueza desenvolvida a partir da interação Universidade-Escola:

A) REVITALIZANDO A HORTA DA ESCOLA

Iniciamos o planejamento com base em ideias-chave que estavam no plano da escola, porém não nos centramos apenas nelas para construí-lo. Os conteúdos conceituais foram se alterando a partir das respostas dos(as) alunos(as) aos conteúdos e estratégias de ensino que lhes foram apresentadas pelos bolsistas/professoras. Assim, o ensino sobre alimentação e nutrição deu origem à construção de uma horta, entre outras razões, porque a professora supervisora já havia participado de uma proposta em sua escola, em anos anteriores e porque os alunos se interessaram pelo espaço, que no início de 2014 estava subutilizado. Visualizamos as possíveis intervenções a serem realizadas naquele ambiente e o grupo de bolsistas daquela escola, junto com a supervisora, planejou o trabalho introdutório a ser realizado com os(as) estudantes. A intenção era reviver a horta e o grupo achou

interessante também dar relevância à discussão sobre espaços cultivados pelo homem e sobre a transformação da natureza e a influência do homem nela, tornando assim a ressignificação daquele ambiente o seu primeiro objetivo e modificando o foco do conceito inicial que era a alimentação saudável para abordar conceitos que se ligam a uma ideia-chave ou tema diferente: ambiente/natureza.

O grupo tomou como base metodologias de ensino de ciências por investigação, que preconizam que uma atividade de ensino deve partir de uma situação problematizadora e levar o aluno a refletir, discutir, explicar, relatar, enfim, que ele comece a produzir conhecimento por meio da interação entre o pensar, o sentir e o fazer. Orientados pelas discussões semanais e pelas leituras, procuramos desenvolver conteúdos procedimentais e atitudinais, além dos tradicionais conceitos sobre as relações ser humano/natureza. Um debate a respeito da situação do local foi organizado pelo grupo que enfatizou os riscos possíveis por se manter um terreno em situação de abandono próximo a residências e acordamos que seria proveitoso replantar a horta, e o primeiro passo seria limpar o local. Este trabalho foi estendido até a família e o grupo explicou suas intenções para os pais das crianças, convidando-os a participar. Todo processo se deu como um mutirão que durou três dias, nos quais dividiram a turma em grupos que se alternavam. As crianças faziam intervenções monitoradas de acordo com sua condição de ajudar e se mostravam bastante motivadas. Ao terminar o trabalho concluímos em nossas reuniões semanais que aquele objetivo de ressignificação do ambiente fora atingido. O ato de cuidar e trabalhar naquele ambiente despertou nas crianças maior valorização daquele espaço, gerando assim o desejo de continuar investindo nele, além de terem conquistado subsídios para interpretar as relações de natureza modificada pela ação humana e de alterar o hábito alimentar delas que passaram a levar parte da produção da horta para suas casas.

B) A GERMINAÇÃO DE UMA SEMENTE

O grupo de uma escola municipal desenvolveu em

2014 atividades cujos objetivos eram a interpretação de texto, a melhoria na escrita, aprender a trabalhar em equipe e conhecer o processo de germinação das plantas e seus órgãos. Inicialmente abordaram o conceito de ecossistema a partir da leitura do livro “A Árvore Generosa”. Depois, enquanto estudavam as partes de uma árvore e suas etapas de crescimento, desenvolveram a leitura, utilizando tarefas que envolviam conhecer essas etapas e diferenciar os tipos de folhas, sementes, frutos e plantas: montar painéis com vários tipos de folhas diferenciando e nomeando forma, espessuras e cor; observação do crescimento do pé de feijão no algodão; observação e registro com palavras e desenhos de frutos e sementes, diferenciando forma, tamanhos e quantidade de sementes; cuidar de um boneco feito com meia cheia de terra, no qual foi plantado alpiste que ao germinar servia de cabelo do brinquedo.

O grupo descreveu em nossas reuniões semanais resultados positivos, relatando sua satisfação de serviço concluído. Uma sintonia boa foi gestada em sala de aula que estimulou as licenciandas a aplicar mais atividades. Consideramos o resultado positivo pela empolgação, pela alegria das crianças e sua preocupação com o boneco de alpiste e comparações entre os feijões. Todos os dias eles se preocupavam em molhar os bonecos e saber como estavam se desenvolvendo. Cada um queria mostrar para o colega que o seu feijão tinha crescido mais ou que estava mais bonito. Com essa atividade prática foi possível observar que fomentamos o interesse dos alunos pela germinação e pelo seu registro.

c) O CICLO DA ÁGUA

O grupo da escola municipal que orientou seu planejamento pela ideia-chave ciclo da água apresentou uma prática bem peculiar. De forma diferente dos outros dois grupos eles produziram ações com dois objetivos diferentes, o que pode ser explicado, entre outros fatos, pelo fato de a professora supervisora deste grupo ter aulas em duas turmas de anos diferentes: uma turma de quinto e outra de

quarto ano. Em uma dessas ações o objetivo era conhecer o ciclo da água e construir uma maquete para representar o ciclo na natureza em toda sua abrangência. De acordo com os relatos escritos para participação no V ENALIC, a introdução ao tema ocorreu por meio de indagações dos conhecimentos das crianças sobre o assunto para extrair opiniões, ideias e leituras. Na sequência, foi feita uma explanação acerca dos caminhos da água na natureza, consequências do rompimento desse ciclo, preservação e manutenção da água potável. Posteriormente, seguindo as orientações curriculares do Município, foram apresentados aos alunos os estados da água na natureza, as propriedades, a dependência dos seres vivos, onde é encontrada, como ocorre cada fase do ciclo, processos de tratamento, poluição, desperdício e fatos recentes de falta d'água no país. Em seguida foi iniciada a montagem da maquete do ciclo da água na natureza, com ampla participação dos alunos em todas as etapas de construção, oportunizando possibilidades de melhor compreensão e visualização dos itens estudados e de desenvolvimento da oralidade porque as crianças apresentaram sua maquete na semana cultural da escola, para as outras turmas. O grupo de licenciandos(as) relatou, em nossas reuniões, que a experiência de fazer a maquete ajudou a prepará-los para desafios em seu ambiente de trabalho, nos induzindo à reflexão sobre a capacidade de elaborar alternativas diante das dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Os bolsistas também compartilharam nas reuniões semanais, com bastante entusiasmo, as falas das crianças enquanto montavam as peças da maquete, revelando situações de um aprendizado significativo. Estes relatos evidenciam como os saberes experienciais são produzidos/experimentados no trabalho conjunto com as professoras em sala de aula, possibilitado pelo PIBID. Tanto as dificuldades materiais e as formas que as professoras possuem para superá-las, quanto a interação única com o(a) aluno(a) real que fala, que pensa, que faz, são coisas que só existem na prática. São condições concretas que só podem existir

no entre, no espaço de aprendizagem proporcionado pela prática como componente curricular de uma licenciatura. Não há como simular.

D) BRINCANDO COM A CIÊNCIA

A outra ação pedagógica promovida pelo grupo da escola municipal que estudava conceitos ligados ao ciclo da água foi baseada na construção de brinquedos científicos, uma prática que valoriza a ludicidade e é planejada com o objetivo de promover a aprendizagem significativa e encantadora em ciências. O fato da professora supervisora ter realizado as oficinas do “Brinca Ciência” promovidas pelo Centro de Ciências da UFJF, fez dela uma adepta dessa proposta de ensino baseada em atividades relacionadas ao tema Ciência e Tecnologia em que conhecimento e criatividade se aliam. O Projeto Brinca Ciência é uma iniciativa educacional da Prefeitura de Santo André, iniciado em 2009 e divulgado em Juiz de Fora pelo Centro de Ciências da UFJF. Ao todo, até o momento, foram catorze oficinas, desenvolvidas durante a prática pibidiana junto aos alunos da escola: **Joaninha** teimosa, que envolveu o conceito de equilíbrio dos corpos; **Flutuador**, relacionado ao conceito de força magnética; **Lata Bumerangue**, mostrando a ocorrência da força elástica; **Cata vento** relacionado ao conceito de energia eólica; **Bolhas de sabão**, que abordou as forças e propriedades entre as partículas; **Pilha**, com experimentação de geração de corrente elétrica; **Disco Dançarino**, que apresenta a existência do atrito e da inércia nos movimentos; **Lanterna de bolso**, apresentando um circuito elétrico simples; **Tubo Mágico**, com as propriedades de refração da luz e a formação de imagens; **Pêndulos encantados**, esclarecendo como ocorre a frequência de oscilação de um pêndulo; **Periscópio**, apresentando a reflexão da luz nos espelhos; **Telúrio**, que mostra os movimentos da Terra; **Esfera flutuante** e os efeitos da pressão atmosférica e **Ioio Magnético**, apresentando a força magnética da gravidade e a inércia de rotação. Em todas essas atividades os(as) licenciandos(as) acompanharam os alunos desde a leitura inicial dos materiais necessários à

montagem dos brinquedos, a identificação da ideia-chave relacionada a cada um e do saber científico presente no funcionamento do brinquedo até o passo a passo (método) para sua construção.

Também estabelecemos diálogos com algumas diretoras das escolas participantes do projeto sobre as interações entre escola e universidade, e percebemos, por meio de seu discurso, que uma das atividades universitárias mais bem-sucedidas nas escolas refere-se ao PIBID. Segundo as diretoras, além de incentivar a formação de docentes em nível superior e de incentivar os que já têm graduação, em fazer a pós-graduação, o PIBID contribui para a valorização do magistério por ir além dos estágios supervisionados, elevando a qualidade da formação inicial de professores, ao tornar o diálogo universidade-escola mais constante e por promover a integração entre educação superior e educação básica. Além disso, afirmam que o PIBID torna as escolas básicas protagonistas de mudanças nos processos de formação inicial para o magistério, o que consideram ser uma grande responsabilidade.

CONCLUSÃO

A educação ocorre no espaço entre pessoas, no espaço que é evidenciado pelos discursos nele produzidos. É um espaço discursivo do saber-fazer e do saber-ser, intersubjetivo, onde os(as) professores trabalham, usando seus saberes práticos e os demais (disciplinares, pedagógicos, curriculares), interagindo com pessoas e contextos em constante mudança, aos quais eles reagem com pouco ou nenhum tempo para pensar. É fundamental para os licenciandos ter experiências neste lugar, pois é só nele que se faz a aprendizagem dos saberes que são ali produzidos, que são fundamentais para o trabalho em uma escola. Para os docentes em formação continuada este espaço “no entre” é agradável, é a “sua praia”. Desejado e necessário a nosso ver, porque é por meio de nossa experiência neste lugar que mostramos e ensinamos nossos saberes aos aprendizes da

profissão, nos valorizando enquanto profissionais, enquanto formadoras e co-formadoras, valorizando e legitimando nossos saberes práticos como “núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.” (TARDIF, 2012, p. 54), trazendo para a escola a responsabilidade de formar os seus futuros docentes.

A mesa-redonda da qual participamos pretendeu assumir este papel de promover a valorização do trabalho do docente da escola básica e a legitimação de seus saberes práticos. Em torno do tema “relações entre universidade e escola” fomos convidados a falar em uma dinâmica pela qual não existem diferenças hierárquicas entre os participantes, todos nós palestrantes encontramos na mesma posição para darmos nossas opiniões e expormos nossos conhecimentos, sejamos doutores e doutoras da educação superior ou especialista da educação básica. Esta oportunidade se mostrou profícua em proporcionar reflexões aos participantes do III EREBio que nos honraram com sua presença, muitos deles professores da escola básica, que fizeram questões sobre a relação escola-universidade pertinentes e interessantes. Muitas destas perguntas e comentários foram no intuito desta valorização e legitimação do trabalho e do conhecimento docente. Diversos projetos PIBID de outras universidades foram citados, além de experiências de estágios, problematizações sobre políticas públicas para a educação e situações de desvalorização e desprestígio do trabalho de professores. A mesa e seus desdobramentos nos fez sentir fortalecidas em nossa caminhada na busca pela melhoria na qualidade do ensino de ciências nos anos iniciais da educação fundamental.

Temos consciência de que há problemas, citamos alguns aqui, e temos vontade de viver o “bom combate”, que é cotidiano. Sabemos também que é uma luta perene, porque a formação do(a) professor(a) nunca acaba. Entendemos o PIBID como nosso espaço de formação continuada onde encaramos problemas e possibilidades novas, ao buscar uma

sociedade mais justa e um ensino de ciências que promova esta sociedade. Ao concretizar uma parceria entre escola-universidade nosso projeto cria as condições para que este espaço exista. Espaço onde podemos falar sobre “o entre”, sobre os discursos e saberes da prática, onde há ignorâncias e é bom que elas existam, elas são necessárias e processuais na construção dos saberes, espaço onde se constroem saberes que não poderiam existir em nenhum outro lugar.

REFERÊNCIAS

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.

CHARLOT, Bernard. *Docência e Contemporaneidade*. Salvador, Revista da FAEEBA, vol. 17, n. 30, p. 17-31, jul/dez. 2008.

CHASSOT, A. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 4ª ed. Ijuí. UNIJUI, 2006.

FREIRE, P. e HORTON, M. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KRASILCHIK, M. e MARANDINO, M. *Ensino de Ciências e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 2007.

LIMA, M. E. C. C. e LOUREIRO, M. B. *Trilhas para ensinar ciências para crianças*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZANCHET, B. M. B. A. e GHIGGI, M. P. *Docência universitária: a formação e as aprendizagens*: Salvador, BA: Revista da Faeeba, 2008.

Data de recebimento: junho de 2015

Data de aceite: novembro de 2015