

QUANDO A UNIVERSIDADE ENCONTRA A ESCOLA: PRÁTICAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

CUANDO LA UNIVERSIDAD ENCUENTRA LA ESCUELA: PRÁCTICAS INNOVADORAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Elise Dessotti

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
lidessotti@gmail.com - +55 15 997510233

Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
hyliolafer@gmail.com - +55 15 988214719

Resumen

La formación inicial a menudo no prepara a los futuros profesores para el contacto con la rutina escolar, haciendo lo que se llama *reality shock* en los recién graduados, lo que posiblemente contribuye a la gran evasión de la enseñanza en ese momento profesional; la distancia abismal entre la universidad y la escuela no contribuye para proporcionar esta experiencia. Este artículo describe y analiza la formación inicial de estudiantes de pregrado y continua de los profesores responsables en un proceso de iniciación docente en clases de primaria en una escuela pública en São Paulo/Brasil. La propuesta involucró profesores y estudiantes de pregrado de una universidad federal y los estudiantes de primaria y la maestra responsable de la disciplina “Ciencias”. Los universitarios planearon el semestre junto al profesor y la maestra, respetando el plan de estudios y planteando la creación de una secuencia; las clases se practicaron semanalmente y hubo reuniones semanales en las que las experiencias fueron compartidas y se discutieron y planificaron las acciones. Analizamos los informes escritos por estudiantes de pregrado y su maestra, y también hablas de los alumnos durante este tiempo. Los resultados muestran que los universitarios se sienten animados a docencia, hubo un impacto positivo en el desarrollo educativo y social de los alumnos, teniendo en cuenta la responsabilidad delante la oportunidad de contribuir a la formación inicial de los docentes; y finalmente, fué muy rica la reflexión de la maestra sobre su propia práctica y su auto-reconocimiento, hasta entonces negada.

Palabras clave: formación del profesorado, Enseñanza de las Ciencias, prácticas innovadoras

Resumo

A formação inicial, que acontece nas licenciaturas, frequentemente não prepara o futuro professor para o contato com o cotidiano escolar, provocando o *reality shock* dos recém formados, que possivelmente contribui para a grande evasão docente; a distancia abissal entre a universidade e a escola não favorece essa experiência inicial, deixando o futuro professor desamparado. Este trabalho objetiva descrever o processo de intervenção de alunos da graduação em turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental e analisar os elementos colaborativos para a formação inicial dos licenciandos e continuada dos professores responsáveis. A proposta envolveu recém-ingressos em uma licenciatura numa universidade federal brasileira, estudantes de 7º ano e uma professora de uma escola estadual de periferia de São Paulo/Brasil. Os licenciandos planejaram a disciplina Ciências com a professora responsável e o professor de uma disciplina de prática de ensino na universidade, respeitando o currículo e criando uma sequência lógica e contínua; as aulas foram ministradas semanalmente por duplas de licenciandos, havendo também encontros gerais nos quais cada uma das aulas era planejada, as experiências vividas compartilhadas e as próximas ações replanejadas. Analisamos os relatos escritos pelos licenciandos, pela professora e falas significativas dos alunos, registrados durante esse momento formativo. Os resultados apontam que os licenciandos sentem-se estimulados para a docência, houve impacto positivo no desenvolvimento escolar e social dos alunos, considerando a responsabilidade desenvolvida diante da oportunidade de colaborar para a formação inicial dos licenciandos; e finalmente, a reflexão professora sobre sua própria prática e seu auto-reconhecimento como docente, até então negado.

Palavras-Chave: Formação docente, Aproximação Escola-Universidade, Ensino de Ciências, práticas inovadoras

INTRODUÇÃO

Na carreira docente muitos acontecimentos são marcantes e alguns são silenciados pelo decorrer dos dias, entretanto, existe um que sem dúvida deixa uma marca indelével: a primeira aula como professor. Ainda que a carreira docente proporcione inúmeros recomeços – diferentes turmas, diferentes escolas e o constante adaptar-se exigido de um professor – a primeira aula é uma experiência singular para um professor, pois pela primeira vez ele é o responsável por uma turma e pelo cumprimento de todas as suas atribuições; além de ter que lidar com todos os sentimentos, anseios e desejos no novo caminhar profissional.

Existem apenas dois momentos durante a formação inicial que os alunos universitários podem conhecer o universo escolar em toda sua extensão, em disciplinas de práticas de ensino e de estágio obrigatório. Ambos instituídos pela resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (Brasil) no dia 19 de fevereiro de 2002:

“Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.” (Resolução da CNE/CP, 2002)

Esta resolução institui somente a obrigatoriedade da prática de ensino e do estágio, bem como a carga horária mínima de ambas disciplinas. Assim, o objetivo destas fica implícito: a disciplina de prática de ensino deve ser o estudo da prática docente e do estágio supervisionado a observação de aulas dentro de alguma unidade escolar de ensino básico e, em alguns casos, algumas atividades de intervenção nessa realidade. Dentro deste contexto, o profissional formado nos cursos de licenciatura do Brasil não tem a possibilidade de superar os modelos constituídos ao longo de sua vida escolar, perfil fielmente retratado por Pimenta (2002):

“Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. (p.7)

Em geral, disciplinas que deveriam ser reservadas para a prática acabam sendo uma “teoria disfarçada de prática”, uma vez que não permitem que o aluno rompa o perfil citado acima ao concluir o curso; porém deste profissional é cobrado uma postura que não condiz com o

experenciado nesta formação já que espera-se experiência prática de quem não a exercitou. Pacheco e Flores (1999) apontam como é complexo a inserção docente:

“[...] contrariamente ao que se verifica noutras profissões, a entrada no ensino é brusca e repentina, pois o professor nóvel tem de desempenhar as mesmas tarefas e de assumir as mesmas funções que um professor com experiência. Acresce, muitas vezes, o facto de se ver confrontado com os horários e as turmas mais problemáticas, encontrando-se, frequentemente, isolado e com pouco apoio por parte dos colegas e da escola.” (p. 111)

Huberman (1997) retrata alguns anseios, oriundos da inserção docente, traduzidos no aspecto da sobrevivência “que se chama vulgarmente o *choque do real*, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (p.39). Nesse momento inicial de um professor este aspecto se faz presente e claro, mas existe um outro que, talvez, seja ainda mais perceptível que o primeiro, que é o da descoberta que:

“[...] traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro.” (Huberman, 1997, p.39)

Haveria, então, neste sistema proposto pelas licenciaturas brasileiras, uma maneira de minimizar os anseios e, por conseguinte, as dificuldades dos momentos iniciais de um professor?

Assim, o que propomos neste trabalho é, exatamente, uma ruptura com os modelos de formação inicial tradicionais, numa tentativa de desenvolver, através da exploração do aspecto de descoberta, um outro olhar em alunos universitários. A experiência analisada aqui envolveu todos os passos do trabalho de um professor: a escolha do tema e conteúdo pertinente a ser trabalhado; o planeamento e abordagem do tema; a execução e avaliação da aula e a reflexão posterior sobre a prática desenvolvida.

A proposta foi que os licenciandos no primeiro ano da formação inicial já pudessem vivenciar a experiência de professor para fugir da versão idealizada da educação e que pudessem conhecer, de fato, a realidade escolar e os sabores e dissabores da carreira docente e, minimamente, tornar a formação inicial mais significativa.

Para tanto, foi preocupação deste projeto criar um ambiente que envolvesse todo o percurso pedagógico de um professor desde a escolha do tema até a reflexão da prática bem como um ambiente de colaboração, a ponto de, talvez, superar a relação de submissão, presente

geralmente, dos alunos universitários em relação aos formadores de professores, como bem exemplifica Pacheco e Flores (1999) que a instituição de ensino “prende-se com a realidade em que os alunos são sujeitos passivos que estão sob a influência dos formadores, muitas vezes alheios à realidade das escolas, onde aqueles terão que lecionar.” (p. 53) Isto porque sem a parceria universidade-escola e os encontros coletivos este projeto não teria os mesmos resultados formativos tão válidos.

Existe um certo desencontro quanto aos objetivos da disciplina de prática de ensino pois aqueles mesmos formadores que entendem que os alunos são sujeitos passivos, frequentemente, entendem a prática como algo posterior a teoria, pois nas palavras de Tardif (2002) “até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente em uma redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero.” (p. 19)

Contrário a essa corrente, o trabalho proposto foi no sentido de permitir que os licenciandos explorassem os “saberes experienciais” (Tardif, 2002), que podem ser traduzidos no saber-fazer e saber-ser mas que, somente, florescem a partir da prática:

“Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de suas profissões, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (p. 33)

Portanto, entendemos que a vivência do chão da sala de aula contribui fortemente para formação docente, desse modo, conectamos o universo escolar e o universitário em uma proposta inovadora de formação, não só docente mas discente também.

Para compreendermos melhor o quão inovadora esta proposta foi, realizou-se um levantamento no banco de periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) por artigos, teses e dissertações que tratassem de temas similares. Foram selecionados indexadores para nortear a nossa busca são eles: “práticas inovadoras”; “práticas inovadoras no ensino de ciências”; “prática de ensino de Ciências” e “relação universidade-escola na formação inicial”

O primeiro indexador resultou em 36 trabalhos, destes, dois desenvolveram práticas inovadoras mas com focos diferentes, um investigou a postura de professores de ciências em relação a práticas inovadoras de ensino de ciências e o outro se debruçou na perspectiva de pais e alunos diante do ensino de ciências; o segundo indexador apontou 54 trabalhos e somente dois

com propostas similares a este, o primeiro buscava caminhos para a implantação de um projeto de inovação no ensino de ciências através de *workshops* oferecidos a professores pela universidade e o outro buscou identificar práticas inovadoras de recém formados.

O indexador com o maior número de trabalhos foi: “Prática de ensino de Ciências” com 204 trabalhos. Foram selecionados sete trabalhos pela proximidade com do tema. Destes sete, foi possível a divisão em três categorias: as contribuições de uma prática inovadora no estágio obrigatório; análise das práticas ocorridas dentro da universidade e as práticas inovadoras no contexto da formação continuada; por fim, o último indexador buscado “Relação universidade-escola na formação inicial” dentro de 124 trabalhos apenas dois apresentam indícios de similaridade, um tendo como foco o professor que recebe os estagiários e contribuições para a formação inicial e outro analisa as contribuições da relação universidade-escola na prática de egressos.

Ainda que todos os trabalhos selecionados apresentem características que são similares a este, nenhum se desenvolveu nos mesmos moldes relacionando formação inicial e contínua e a proximidade universidade-escola.

OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar uma experiência formativa que envolveu licenciandos do primeiro ano da graduação de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, alunos de sétimo ano da rede pública de ensino básico e professores responsáveis pela disciplina de prática de ensino (UFSCar) e de ciências (escola).

São objetivos específicos: descrever o processo de intervenção desde seu planejamento até a execução e analisar os elementos colaborativos para a formação inicial dos licenciandos, continuada dos professores e do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da rede pública.

METODOLOGIA

O presente trabalho tem a natureza de pesquisa-ação envolvendo três partes: os licenciandos, os alunos da escola básica e os professores responsáveis pela disciplina de prática de ensino e de ciências. Este processo se desenvolveu como exigência da disciplina de Práticas e Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia (PPECB I) a qual prevê lecionar uma aula dentro de uma unidade escolar e realizar reflexões sobre esta atividade. Zeichner (1998) explica que a

pesquisa-ação permite a superação da distância abismal entre a universidade e a escola bem como a articulação teoria-prática. Envolver os licenciandos em uma atividade de prática, com reflexões e discussões sobre a mesma a fim de enriquecer a formação inicial é muito válido mas na esteira desenvolver um profissional com as habilidades do chamado professor-pesquisador reflexivo (Zeichner, 1998) que é capaz de investigar e refletir sobre sua própria prática bem como compreender o que, como e o porquê de se ensinar aquilo que se propõe foi a preocupação deste projeto.

As PPECBs constituem uma sequência de disciplinas dentro da grade curricular do curso, propostas como cumprimento da resolução do CNE/CP, nas quais o trabalho desenrola-se ao longo de seis semestres; assim, durante três anos da formação do aluno de graduação existe a possibilidade de discussão, planejamento e execução de aulas; desenvolvimento de materiais didáticos; desenvolvimento de pesquisas em ensino de Ciências e Biologia e projetos com diferentes disciplinas (pedagógicas bem como específicas) do curso.

Na primeira dessas disciplinas, que acontece no segundo semestre de curso, a ementa já prevê que os licenciandos tenham a oportunidade de vivenciar sua primeira experiência como professores. Até 2014 esta atividade era desenvolvida livremente pelos estudantes, que escolhiam uma escola, faziam contato com a equipe gestora e professor responsável pela disciplina, planejavam e aplicavam suas aulas, socializando, ao final do semestre, suas experiências em seminários para a turma. Embora fosse válida enquanto uma primeira experiência docente as ações ficavam muito pontuais e isoladas. No ano de 2015, um novo modelo formativo foi proposto, envolvendo diretamente a universidade e uma escola parceira.

A proximidade universidade escola só foi possível por conta de um elemento chave: o envolvimento da professora responsável pela disciplina de Ciências da escola e a universidade. A professora formada em Ciências Biológicas pela própria universidade e, atualmente, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação desta mesma instituição, foi convidada pelo professor da disciplina PPECB I para constituir uma parceria, que envolveu os licenciandos que planejaram, executaram e avaliaram, coletivamente, intervenções na escola e os alunos desta, que acolheram os licenciandos em suas primeiras aulas. O nível de excitação e temor em ambos os ambientes foi o mesmo.

Para fazer com que esse contato fosse o mais harmônico possível, foi previamente realizada uma conversa com os alunos da escola de maneira clara e sincera, com a preocupação de explicar-lhes um pouco sobre o processo de formação de um professor, quais eram as

implicações do projeto nesta formação e como estes poderiam colaborar com os licenciandos e com a formação continuada da professora de ciências; assim, com a certeza que todos haviam entendido a proposta, foi feito o convite a esses alunos, que foi aceito com um misto de sentimentos que variavam desde a euforia em receber os futuros professores ao receio de causar desistências da carreira. O sentimento de responsabilidade despertado nesses alunos se traduz na fala de um deles: *“Dona, e se gente desanimar eles?”*

Durante essa conversa inicial, foi possível notar um certo espanto dos alunos diante da ideia de que um “professor não nasce professor”, que a constituição docente é um processo contínuo que é afetado tanto por elementos inextricáveis à prática quanto pelos aspectos que permeiam a vida pessoal do indivíduo. *“Dona, professor não chega professor na escola? Mas ele já não estudou pra isso?”* Houve, também, um sentimento de descoberta dos alunos ao perceberem a prática de um professor é afetada – em alguns casos definida – pela postura dos alunos.

Com os licenciandos também houve uma conversa inicial quando foi apresentada a proposta deste trabalho na escola, explicando que todas as aulas seriam planejadas coletivamente, para serem aplicadas em uma sequência que respeitava o planejamento feito pela professora. Para uma maior segurança desses futuros professores, em sua primeira aula, eles se organizaram, livremente, para ministrar as aulas em duplas.

Todas as aulas foram desenvolvidas nas duas turmas participantes e ministradas semanalmente. Todo percurso pedagógico foi planejado e organizado com a ajuda do professor da disciplina PPECB e da professora da disciplina de Ciências em encontros semanais com a presença de todas as duplas e os professores responsáveis pelo projeto. A professora de Ciências esteve presente em todas as aulas lecionadas sem fazer intervenções de nenhuma natureza.

Ao final das aulas, as duplas escreveram a experiência vivida, os sentimentos, as dificuldades e todos os elementos que consideraram importantes, que serviu como fonte de informações para este trabalho. Também, ao final do projeto, foi pedido que os alunos escrevessem a opinião sobre o mesmo. Ambos relatos foram analisados e serão discutidos aqui.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Aqui, dividimos em três momentos de discussão: a análise dos processos relatados pelos licenciandos, dos alunos da escola e da formação continuada da professora responsável pela disciplina de Ciências. Para tal, foram utilizados os relatos escritos produzidos ao longo do

semestre e observações das aulas e das discussões na univesidade.

AS IMPRESSÕES DOS LICENCIANDOS

As discussões e os relatos escritos pelos licenciandos apontam um rol de sentimentos que ora beiram o medo e insegurança e ora embranham na excitação e no prazer de ser professor. Todos os relatos, embora com diferentes abordagens e estilos de escritas, ressaltam o quão significativa e válida foi a experiência, conforme podemos ver nesses excertos:

“A experiência de ser professora de ciências, mesmo por um único dia, foi incrível. [...] Tal experiência será guardada com muito carinho. Um momento inesquecível, que poucos irão entender o quão prazeroso foi construir o conhecimento naqueles alunos” (A., 2015)

“A experiência de dar a primeira aula foi surpreendente. Uma sensação de medo, nervosismo e felicidade tudo entrelaçando a novidade de ser professora.” (R., 2015)

“A princípio a notícia de que seria necessário dar uma aula foi uma surpresa não muito agradável, pois a timidez, o medo e a insegurança falaram mais alto. Mesmo estando em um curso de licenciatura, a idéia de enfrentar uma sala de aula ainda tinha que ser muito trabalhada e, ter que encarar essa experiência logo no primeiro ano foi um choque e, de certa forma uma “prova de fogo”. (G., 2015)

Apesar dos sentimentos de medo e insegurança alguns elementos garantiram um ambiente em que mesmo os mais hesitantes puderam se acalmar e continuar com a aula – o que nem sempre acontece com as primeiras aulas de um professor que não tem a mesma oportunidade de vivenciar uma prática colaborativa. Estes elementos são: a segurança por ser uma aula dada em dupla; os alunos terem compreendido a responsabilidade diante da formação inicial de um futuro professor e a presença da professora de ciências bem como do professor da prática de ensino durante todo o processo:

“Da experiência que passei, tirei algumas conclusões que me fizeram acreditar ainda mais que a minha profissão teria de ser professora de biologia. [...] Foi sensacional, as crianças interessadas e meu parceiro e eu estávamos em sintonia para dar aquela aula.” (G., 2015)

“Os alunos em geral forma bem receptivos, pois já sabiam o que estávamos fazendo ali e sentiam-se na responsabilidade de nos ajudar” (E. e P., 2015)

“Quando eu terminei de apresentar minha parte e minha dupla foi apresentar a dela, eu senti na cadeira do professor e fiquei observando os alunos, foi naquele instante que eu notei todos os alunos, um por um, pois até o momento só havia reparado nos alunos da frente. E como eles estavam atenciosos no que estávamos falando.” (R., 2015)

Uma reflexão feita pelos licenciandos remonta a escolha da carreira docente, uma oportunidade, no começo do curso, de se aventurar pelo universo escolar e vivenciar a realidade

de uma sala de aula:

“A atividade foi muito boa e proveitosa, um baque para quem não tinha se decidido como professor ainda. Nos deu experiência necessária para entender a dinâmica em sala de aula e enxergar aquilo que precisa se desconstruído em nossas mentes para que possamos lecionar bem!” (B., 2015)

Outra reflexão importante é a compreensão (ainda que inconsciente) dos “saberes experienciais” explicado por Tardif (2002), os quais são expressos somente quando o profissional vivencia um momento de prática:

“Eu consegui apresentar o conteúdo que gostaria, porém, eu acho que foi um pouco mecânico, eu me sentia a vontade mas ainda não era algo natural, porém eu acredito que isso seja consequência da prática e experiência.” (I., 2015)

Os cem minutos de aula não foram suficientes para que os mais aflitos pudessem experimentar práticas mais significativas que se distanciam do tradicional, todavia, entendemos que dentro do contexto no qual desenvolveu-se este projeto, com o planejamento em conjunto, o senso de responsabilidade dos alunos e o não-estar sozinho, são elementos mais válidos para a formação inicial que o desenvolvimento da prática propriamente dita, visto que, como já discutido, a primeira aula de um professor é um momento delicado que envolve inúmeros fatores e alguns destes foram “controlados” neste projeto, não obstante, a prática é uma marcha que leva tempo para ser construída – e desconstruída e reconstruída. A despeito da frustração, houve momentos de reflexão, que, geralmente, ocorrem mais tardiamente na formação inicial por conta da bagagem adquirida no decorrer do curso mas que podem mudar completamente as direções:

“Minha experiência ao lecionar me fez refletir quanto ao rumo que eu daria para minha formação. Tinha vontade de ensinar, ao mesmo tempo que tinha vontade de pesquisar, porém, ao estar em sala de aula percebi o quão útil eu podia ser para aquelas crianças. Podia transformar a biologia em uma ferramenta crítica que as faria crescer como pessoas e construiriam conhecimento a partir daquilo que eu havia discutido com eles em sala.[...] Digo que no momento em que eu pisei na sala percebi qual é o real papel de um professor dentro da sociedade. Compreendi o quão importante é um professor para que o estudante tenha direcionamento para aprender e construir um pensamento crítico de sua realidade.” (B., 2015)

“Sempre tive em mente que a docência faria parte da minha vida de alguma forma, creio que a educação transforma e poder realizar tais mudanças nas vidas que formam nossa sociedade é grandioso demais, inspirador demais, atrativo demais. [...] A pequena amostra do que é ser “agente de transformação” mudou certamente meu modo de ver a escola, sair da teoria e ir à prática muda muitos pontos de vista. A disciplina de PPEC implica em muito mais do que ir até uma escola e guiar uma aula, nos mostra inúmeros aspectos do que é “ser professor” e constrói nossa primeira impressão da docência e o que queremos fazer com ela.” (G., 2015)

Acreditamos que o melhor resultado deste projeto foi a imersão dos licenciandos no

ambiente escolar e como estes cem minutos que lhes foram destinados mudaram a percepção dos mesmos diante da formação inicial pois, ainda que minimamente, tiveram contato com as dificuldades, com a realidade escolar (muitas vezes problemática) e com os prazeres de ser professor.

E, para finalizar, um relato que resume todo o processo:

“A experiência que no começo me causou certo desespero me mostrou que o medo é normal por ser algo novo e desconhecido, pois até então sempre ocupei a posição de discente e não de docente. Mas viver e poder fazer parte do processo de construção do conhecimento das crianças e jovens, se mostrou muito mais gratificante do que o imaginado. Ajudar e ser ajudado, ter uma mútua troca de conhecimento, observar a alegria em fazer novas “descobertas”, tudo isso e mais um milhão de sentimentos que só tendo a experiência se pode compreender, trouxeram a vontade de continuar construindo o meu conhecimento e usá-lo para ajudar mais e mais pessoas a construírem o conhecimento delas.” (G., 2015)

A VOZ DOS ALUNOS

Ao final do projeto, os alunos da escola escreveram, anonimamente, suas opiniões sobre o projeto e aqui analisamos-nas e reproduzimos as falas mais significativas.

Logo após a conversa sobre a proposta do projeto já foi possível perceber uma organização dos alunos a fim de assegurar que os professores pudessem dar a aula e que não “desistissem por terem ficado assustados com os alunos”. A responsabilidade de se “sentirem alunos” foi manifesta por todos e acordos entre os próprios alunos foram estabelecidos: aqueles considerados “bagunceiros” teriam que colaborar ou até faltar e aqueles que conversavam muito durante as aulas sentariam sepa rados.

“Eu me senti bem feliz mas eu fiquei quieto para não assustar os professores. E eu costumo bagunçar nas aulas...”

“[...] Achei bem diferente e legal e todo mundo teve que ficar mais quieto para eles (professores) não entrassem em “pânico”.”

Também, tinham a consciência que deveriam ser autênticos para que os futuros professores pudessem ter a melhor noção de como é uma sala de aula e toda sua complexidade. A autenticidade, trazida por Rogers (1971), é de quando o “facilitador é uma pessoa real, se se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente.” (p.112) O comportamento autêntico, apesar de ser citado para o facilitador, foi observado nos alunos:

“Também pudemos ajudá-los a entender como uma sala de aula é, tanto no aprendizado como na bagunça. Eles puderam sentir como é dar aula.”

“Eles (professores) me ajudaram quando eu perguntava e eles respondiam. Eu também ajudei eles

para que eles soubessem como é uma sala de aula. [...] A sala (turma de alunos) ajudou porque eles (professores) perceberam o quanto de gente diferente que o professor tem que cuidar.”

Outro elemento mencionado pelos alunos que contribuiu para a empolgação dos mesmos em relação ao projeto foi a possibilidade de ter uma aula diferente a cada sexta-feira:

“Achei muito legal porque a gente sempre na sexta-feira saía da rotina, saímos lá fora, foi muito legal, fizemos amizades novas.”

“Toda aula era diferente, cada professor com um jeito de explicar mas sempre simpático.”

“Bom, o projeto da UFSCar foi muito legal, não por causa das aulas diferentes e sim por causa do sorriso que cada professor tinha no rosto.”

Um fator fundamental para a execução do projeto foi os alunos da escola terem se reconhecido como parte essencial do trabalho, era notável a postura de responsabilidade bem como o sentimento de pertencimento dos alunos, por não ter sido uma atividade imposta e eles terem entendido, na totalidade, o papel que tinham, a atitude diferenciada tinha um ar de orgulho, de, finalmente, ter vez e voz. Houve uma “formação discente”, os alunos se empoderaram do papel de alunos, compreenderam que as atitudes que eles tinham refletiam diretamente na prática dos futuros professores, se responsabilizaram por essas atitudes e pelo processo formativo dos licenciandos, refletiram sobre alguns desdobramentos da carreira docente especialmente a ideia do constante formar-se professor, desenvolveram habilidades de organização entre eles e mais que aprender conteúdos de ciências, aprenderam a ser alunos.

A VISÃO DA PROFESSORA

Para compreender as implicações deste projeto para mim, é necessário em parênteses para explicar um pouco da minha trajetória. Sou professora formada pela UFSCar em Ciências Biológicas licenciatura plena, tive a oportunidade de cursar a disciplina PPECB I e de realizar uma intervenção, porém, em outros moldes. Era necessário planejar uma aula e tentar desenvolvê-la em qualquer escola que permitisse mas por alguns motivos burocráticos não foi possível a execução da mesma e assim a possibilidade de conhecer o universo da sala de aula foi sendo adiado até a necessidade de realizar o estágio obrigatório que se limitou em observação de aulas.

Ainda que minha formação inicial tenha sido de excelência, eu não tive muitos momentos de prática e somados a minha resistência em me assumir como professora, as dificuldades que

tive nas primeiras aulas foram todas resolvidas (ou não) por mim mesma, não havia uma política de acolhimento de professores iniciantes e nem tampouco meus alunos me enxergavam como tal, eu era a professora e deveria responder ao desafio – mesmo que tivesse que silenciar os meus medos e inseguranças. Enfrentei o “choque do real” (Huberman, 1997) sem saber mas muito fortemente, a pobreza escancarada, o analfabetismo funcional, a dificuldade em transmitir os conteúdos, a convivência na sala de aula, as adversidades para o desenvolvimento de atividades diferenciadas, a falta de recursos pedagógicos assim como ajuda e respaldo da equipe gestora em algumas situações, as políticas de responsabilização e aspectos outros que influenciam a prática docente.

Apesar das dificuldades, me mantive na carreira docente, e se manteve também o meu sentimento de ser um “trabalho temporário” até que eu pudesse encontrar outra carreira. Um pouco mais “conformada” com a ideia de ser professora, prestei o processo seletivo para o mestrado na linha de formação de professores, ainda sem entender as reais implicações disso para mim. Vivenciando a fase de “estabilização” sugerida por Huberman (1997) que consiste em: “um dado momento as pessoas *passam a ser* professoras, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter que ser por toda a vida.” (p.40), ou seja, assumi diante dos olhos de outro que era professora. Com a confiança de outros depositada em mim como professora, fui convidada a participar do projeto. Entendia o meu papel no processo formativo dos licenciandos e não esperava a formação discente dos meus alunos.

Somente na primeira aula dos alunos da UFSCar é que me empoderei daquilo que neguei até então, enquanto estava sentada na carteira de aluno, observando a aula e compreendendo a minha contribuição para a formação inicial daqueles alunos é que me senti professora. Adiantando a próxima fase do ciclo de vida retratado por Humberman (1997), a fase da diversificação, na qual “as pessoas uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema.” (p. 41) abracei o projeto juntamente com o professor da disciplina da PPECB I em uma proposta de rompimento aos moldes formativos das licenciaturas brasileiras.

Todo o desenrolar do projeto, a postura desenvolvida pelos alunos do sétimo ano, cada relato dos alunos da UFSCar, cada aula que eu podia me ver, cada reflexão, só serviram para me confirmar que sim, sou professora, formadora de professores, pessoas e de mim mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tripé que suportou este trabalho foi os alunos universitários que planejaram, organizaram e deram as aulas, os alunos da escola pública que compreenderam o seu papel colaborativo para a formação dos alunos universitários e se responsabilizaram por tal processo e, por fim, os professores responsáveis pelas disciplinas que guiaram o planejar, discutiram o executado e suas implicações, orientaram e, mais importante, repensaram a sua própria prática e sua contribuição para a formação de professores.

A primeira aula de um professor é um marco na carreira docente, porém, os atuais modelos de formação inicial (e continuada) não acolhem este professor no momento de inserção docente, cobrando de um professor iniciante a mesma desenvoltura de um professor experiente. As disciplinas que deveriam ser destinadas para a prática e o desenvolvimento de habilidades que só são desenvolvidas quando pisamos no chão de uma sala de aula são diminuídas a observação passiva do ambiente escolar e reconhecimento da unidade de ensino.

A proximidade da universidade-escola foi fundamental para a execução deste projeto. As contribuições para a formação inicial dos licenciandos, para a formação discente dos alunos da escola e a formação contínua dos professores responsáveis pelas disciplinas indicam que é necessário repensar esse modelo de formação inicial e as disciplinas reservadas para a prática. Na esteira somam-se a reflexão sobre o papel social da escola, já que o currículo não é capaz de promover o senso de responsabilidade observado nos alunos, quiça a formação discente discutida aqui. Também, é um alerta para a formação continuada, pois a escola como *lócus* de formação precisa desenvolver políticas que acolham os professores iniciantes mas que, ao mesmo tempo, permitam que os professores mais experientes reflitam sobre a própria prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, número 4, 1997.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – Saberes da docência e identidade profissional.** P.15-34. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros. Tradução para o português do original Freedom to Learn. 358p., 1971

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014

ZEICHNER, K. M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor-acadêmico.** *In:* GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete, M. de A. Cartografias do trabalho docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 207- 274.