



GT13 - Educação Fundamental – Trabalho 986

A FORMAÇÃO DISCENTE E SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Elise Dessotti - UFSCar

Resumo

Este artigo analisa a *formação discente*, termo empregado para intitular um fenômeno vivenciado com alunos do ensino fundamental da rede pública durante atividades teóricas e práticas em uma proposta de cooperação universidade-escola; tal proposta envolveu alunos do oitavo ano de uma escola pública que receberam alunos de licenciatura em biologia de uma universidade pública que ministraram aulas teóricas e práticas durante um semestre. Todo o planejamento e execução foram coletivos e ao final foram produzidos registros escritos. A metodologia empregada, tipo pesquisa-ação, envolveu observação participante de todas as etapas do processo pedagógico e ainda, como fonte de dados para as reflexões, houve os registros produzidos pelos alunos e pelos licenciandos.

Como resultado notou-se uma mudança de postura a partir do momento em que os alunos passaram a se sentir importantes e ativos na dinâmica das aulas: houve desenvolvimento de um senso de responsabilidade e organização a fim de assegurar que licenciandos pudessem lecionar e eles, aprender, numa dinâmica de aula com uma meta comum. Tais resultados sugerem a importância de práticas que levem em conta o envolvimento real dos alunos na prática docente.

Palavras-Chave: Formação discente; universidade-escola; saberes práticos; formação docente; currículo oculto

FORMAÇÃO DISCENTE E O CURRÍCULO OCULTO

A partir da década de 1990, há um notável aumento de produções acadêmicas cujo conceitos e concepções estão centrados no professor e seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, tais como: “professor-reflexivo”; “professor-pesquisador”; “saberes docentes”; “conhecimentos e competências docentes” (Alves, 2007). Questões sobre como, porquê e para quê formar professores são debatidas intensamente entre os educadores. Discutir a formação docente é fundamental e, indubitavelmente, há a necessidade de formar professores capazes de desempenhar bem suas funções. Contudo, há de se considerar que “não há docência sem discência” (Freire,

1996), indicando que a participação do aluno no processo de ensino aprendizagem vai além de ser apenas espectador: na relação ensino-aprendizagem eles devem ser tão protagonistas quanto o professor.

Nas pesquisas sobre formação docente poucas são as referências sobre os alunos, no sentido do protagonismo discente. Uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizada em janeiro de 2017, o indexador “Formação discente”, apresentou 50 trabalhos, e destes apenas 2 estão ligados à educação dois trabalhos são referentes a formação discente no Ensino Superior e um sobre a formação a partir do currículo de um colégio Marista. A formação discente no Ensino Superior parte das percepções dos alunos sobre a prática formativa oferecida pelas atividades de extensão e o trabalho sobre o colégio Marista discute a formação de alunos pesquisadores, comunicadores e solidários. Os outros trabalhos encontrados são de outras áreas do conhecimento. Não há trabalhos que discutam sobre a formação discente no ensino fundamental e com o sentido de formar alunos que sejam ativos e responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.

Aparentemente, os alunos têm sido considerados uma “matéria inerte”, relativamente passiva, sobre a qual o docente deve atuar, até mesmo em perspectivas que colocam o aluno no centro da aprendizagem: conhecer seus saberes prévios, a realidade na qual estão inseridos e, ainda que minimamente, seus anseios e desejos, parece ser suficiente para desenvolver uma boa aula, contextualizada e que conduza uma aprendizagem relevante; porém, não é dado o devido crédito ao papel ativo que eles desempenham no processo educativo.

Teixeira (1969) diz que toda a atividade escolar tem como origem e centro o aluno, corroborando a concepção de que o sentido do trabalho docente é o aprendizado do aluno – e, portanto, que toda prática pedagógica deveria ter como foco o desenvolvimento discente. Considerando tal cenário, quantos alunos e alunas, no atual sistema escolar brasileiro, reconhecem e compreendem seu papel na complexidade do trabalho pedagógico? Quais seriam as implicações para o ensino-aprendizagem quando o aluno é consciente do seu papel ativo no processo de ensino-aprendizagem?

A formação discente que é discutida nos momentos (formais) de formação continuada dos professores, e que está presente nos projetos pedagógicos das escolas, prevê a formação de um sujeito crítico, consciente e com plenas habilidades e competências para a manutenção de sua qualidade de vida (São Paulo, 2012); porém, essas são as expectativas projetadas para quando o aluno terminar os anos escolares,

sem apontar o desenvolvimento discente ativo no processo de ensino aprendizagem

Identificando-se inclusive uma contradição desses objetivos explicitados nos documentos oficiais e o que acontece na prática escolar, onde

as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que seu conteúdo explícito, 'ensinam' certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo.” (Silva, 2005 p. 78)

Essas práticas escolares não verbalizadas, que desenvolvem nos alunos princípios de obediências a normas, regras e horários e outras atitudes desejadas pelo sistema vigente, são denominadas como currículo oculto: “O que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações (relacionadas), em geral, ao conformismo, a obediência, ao individualismo” (Silva, 2005, p.79); uma estrutura na qual alunos estão no nível mais baixo da hierarquia, não tem voz nem vez. A formação daí advinda corrobora comportamentos passivos e acríticos dos alunos, que acabam aceitando toda e qualquer atividade escolar, fortalecendo a submissão e conformismo discente tanto na escola, como fora dela. Como fica, nesse contexto, a formação de um sujeito crítico, consciente e com plenas habilidades e competências para sua qualidade de vida?

Um elemento do ambiente escolar que fortalece tais aprendizagens é justamente o de “relações sociais da escola: relações professores e alunos, entre a administração e os alunos, entre alunos e alunos.” (Silva, 2005 p. 79). Observa-se, também, outras manifestações do currículo oculto: a estrutura escolar hierarquizada, a organização em salas seriadas, as salas com carteiras enfileiradas, a distribuição do tempo e a pontualidade, a fragmentação das matérias e o horário destinado para cada uma também sinalizam valores que são aprendidos, acriticamente, pelos alunos (Silva, 2005) A proposta aqui analisada explorou novas relações no ambiente escolar, com os papéis bem definidos, porém menos hierarquizados, assim como a consideração das expectativas de cada um deles e como cada um no grupo contribuiria para o sucesso do projeto, e, principalmente, todos os envolvidos compreenderam o porquê do projeto – e entenderam suas vantagens.

Ao invés de propor uma superação para o currículo oculto, o que foi proposto, foi o currículo – talvez não tão oculto assim, já que todos compreendiam o seu papel e contribuição para o projeto – com diferentes valores, que não a submissão discente.

Este estudo teve como objetivo discutir uma concepção de formação que considera a atuação discente como fundamental e integrante do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa desenvolveu-se atrelada a um processo de formação docente de um curso de licenciatura, numa parceria entre escola pública e universidade.

Nessa proposta alunos do primeiro ano de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade federal planejaram, prepararam, ministraram e avaliaram um semestre de aulas teóricas e práticas dadas a duas turmas de oitavo ano de uma escola pública do interior do estado de São Paulo/Brasil. Participaram do projeto os licenciandos, os alunos da escola pública, o professor responsável pela disciplina de práticas de ensino e a professora responsável pela disciplina de ciências.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se define como qualitativa na medida que os dados e o contexto onde são produzidos são inextricáveis da realidade, foi a observação participante e reflexões durante o processo permitiram compreender e analisar um desdobramento do projeto (Lüdke e André, 1986), numa dinâmica caracterizada como pesquisa-ação, pois envolveu uma “identificação de estratégias de ação planejada que são implementadas e, a seguir, sistematicamente submetidas a observação, reflexão e mudança” (Grundy; Kemmis, 1982): tratou-se de um processo de formação inicial de licenciandos, cujas atividades práticas foram desenvolvidas junto a uma escola-parceira, que correu paralelamente ao processo de formação continuada dos professores envolvidos e ao dito processo de *formação discente* aqui analisado.

Considerando o pressuposto de coletivo que moveu essa proposta, todos os participantes-colaboradores foram convidados a participar, a partir de um diálogo franco sobre o que se almejava: fazer com que os licenciandos em seu primeiro ano de curso vivenciassem à docência, mas que também se contemplassem o objetivo de melhoria na aprendizagem de ciências dos estudantes da escola básica.

Assim, foi previamente realizada uma conversa para convidar os alunos da escola, com o intuito de explicar-lhes um pouco sobre o processo de formação de um professor e quais poderiam ser as implicações e as contribuições deles nesse processo; o convite foi aceito com um misto de sentimentos que variavam desde a euforia em receber os futuros professores ao receio de causar má impressão a eles. O sentimento de responsabilidade pela formação dos licenciandos despertou nesses alunos logo nesse primeiro momento traduz na fala de um deles: “*Dona, e se gente desanimar eles?*”

Durante essa conversa inicial, ficou evidente 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 a 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 até mesmo definida – pela postura dos alunos.

Vale ressaltar que uma versão anterior desse projeto, com as mesmas turmas da escola, porém com outros licenciados, aconteceu em 2015. A expectativa criada sobre a possibilidade da continuidade do projeto em 2016 foi comentada logo no primeiro semestre, mostrando uma decepção quando a professora disse não saber ainda se o projeto aconteceria. Quando foi feito novamente o convite, e explicada a nova versão do projeto, que combinaria aulas teóricas e práticas, a animação tomou conta das turmas.

Também na universidade foi feita uma conversa com os licenciandos sobre a proposta, os conteúdos que poderiam ser trabalhados e como seria o trajeto pedagógico do projeto. Com um misto de medo e euforia, característico de situações desconhecidas e semelhante em todos os envolvidos, foi iniciado o projeto.

Como primeiro passo, o professor da universidade foi junto com os licenciandos conhecer a escola e seu entorno, conversar com alguns moradores do bairro, conhecer o diretor e a coordenadora, e, dentro da escola, observar o intervalo dos alunos – e iniciar tímidas aproximações. As intervenções, na forma de aulas, foram realizadas nas duas turmas de oitavo ano (12-13 anos), planejadas e organizadas de acordo com o currículo da escola e com a participação de ambos os professores supervisores. As aulas foram ministradas semanalmente e em duplas, com uma aula teórica e outra prática sobre cada assunto trabalhado.

Todas as intervenções foram observadas e registradas em vídeo pela professora e, para cada licenciando foi pedido um registro escrito sobre as aulas e a visita à escola; aos alunos também foi pedido, ao final do projeto, um registro escrito sobre o mesmo, anonimamente. Estes dados são analisados neste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O movimento de formação aqui analisado, ao criar espaço dialógico e de conscientização da dinâmica de ensino-aprendizagem, permitiu uma formação discente baseada na responsabilidade – tanto para si, quanto para os demais e os professores; a

consciência do papel de aluno como importante no processo, desembocando no sentimento orgulhoso de “ser aluno”, avançou no sentido de relacionar a postura de responsabilidade e empoderamento discente, colocando o aluno numa postura ativa diante de sua formação – e, numa inversão inovadora, também na formação do professor.

Desde a primeira conversa inicial, foi notável uma movimentação e organização entre os alunos para que nenhuma variável pudesse impedir ou atrapalhar o projeto; os próprios alunos já começaram a elencar alguns pontos que a sala como um todo deveria colaborar, evidenciados nas falas:

“Quem fica conversando durante a aula vai ter que sentar separado.”

“Quem faz bagunça é melhor nem vir ‘pra’ aula!”

“Todo mundo tem que fazer a lição que eles pedirem mesmo se não valer nota.”

Essa organização se manteve ao longo do projeto, antes dos licenciandos entrarem, os próprios alunos já alteravam a configuração da sala separando os grupos que conversavam muito e grupos que não se identificavam e que podiam causar tumulto. Outro elemento desenvolvido foi a cooperação entre eles, que se ajudavam quando tinham que realizar alguma atividade proposta ou explicavam aos colegas um conceito de uma outra maneira. Em algumas situações, os alunos percebiam o nervosismo do licenciando e tentavam fazer perguntas a fim de mostrar interesse ou ficavam em silêncio pacientemente esperando que o licenciado prosseguisse e até mesmo faziam brincadeiras no sentido de “quebrar a tensão”. Em nenhum momento a professora teve que intervir por problemas de indisciplina e/ou desrespeito com os colegas ou os professores.

Durante as aulas, os alunos puderam compreender a complexidade da carreira docente e os saberes docentes necessários para um professor:

“Eu admiro a profissão de professor. É difícil, tem que ter um monte de coisa, paciência, inteligência...”

“Deve ser difícil ficar na frente da gente, ser a primeira aula, por isso que eu fico quieto e tento ajudar no que eu posso. Queria que tivessem mais professores iguais eles.”

Essas reflexões e a compreensão da complexidade docente e como os acontecimentos da sala de aula influenciam no desenvolvimento profissional do professor possibilitaram aos alunos o desenvolvimento do senso de responsabilidade e contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. Isso permitiu que os alunos percebessem a educação de um jeito mais humano, baseada em relações e como estas são afetadas diretamente e indiretamente por atitudes, comportamentos e eventos que vão acontecendo:

“Deve ser por isso (problemas com alunos) que a professora de matemática é tão brava o tempo todo.”

Também foi observado e notado pelos próprios alunos a participação de alunos que, geralmente, por timidez ou por desinteresse não participam da aula:

“Hoje até os meninos que não fazem nada participaram!”

“Eu nunca vi o Felisberto (nome fictício) participar de nada! E olha que eu estudo com ele desde de pequena... Ele até escreveu no caderno!”

Ainda que alguns elementos tenham florescido por conta do projeto, os alunos mantiveram a autenticidade: uma das dúvidas iniciais foi sobre como seriam as aulas, que se manifestou na dúvida *“Dona, vai ser um “teatrinho”? A gente vai ter que fingir?”* Os alunos, após o diálogo, compreenderam que deveriam ser eles mesmos, alunos, para que os licenciandos pudessem ter uma experiência realista de uma sala de aula; apenas mudou a concepção desse ser, entendido agora como alguém ativo, responsável e determinante para o andamento das aulas. Essa sensação de importância ganha pelos alunos se mostrou em suas falas:

“Podemos 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.”

Uma característica constituinte da formação discente que emerge dessas constatações é a responsabilidade de “ser aluno”, observada nos excertos supracitados: sensação de pertencimento (ser ouvido, receber atenção e contribuir no processo de ensino); compreensão da relação de que os comportamentos afetam – e em alguns casos

determinam - a prática docente; e o sentimento de orgulho de contribuir para a formação dos licenciandos. Podemos dizer que o currículo oculto que se desenvolveu a partir dessa dinâmica de ensino de ciências/formação docente não conduz “ao conformismo, a obediência, ao individualismo” (Silva, 2005, p. 79), mas ao contrário, levou a autonomia, proatividade e coletivismo – verificando-se ainda melhora da auto-estima, ao se sentirem importantes no processo. Contrapondo-se ao ensino que prega o conformismo, alguns até teceram algumas críticas:

“Eu senti que todo mundo tinha o mesmo foco, isso não tem normalmente. Foi bem especial, bem específico. Foi bem diferente. Meu desenvolvimento como aluno foi bem maior porque a gente aprendeu bem mais.”

“[...] os professores interagiram com a gente. [...]tem professor que parece que nem sabe que eu estou aqui. Eu me comportei. Eu sabia que era a primeira vez deles e não queria deixar eles nervosos.”

“Cada aula eu aprendia uma coisa nova. Fiquei mais quieto e interagi mais na aula pra ajudar eles, facilitar a aprendizagem deles, eu era responsável pela aprendizagem, porque eu ajudei eles e eles me ajudaram.

“Meu comportamento era diferente porque era uma aula diferenciada e eles estavam aqui para ajudar. Eu me desenvolvi bem mais porque eu prestei mais atenção, nas outras aulas não tem diferenciação mas eu gostaria que tivesse.”

“Os professores não tem vontade de fazer igual ao projeto, era bem mais interessante, diferente, eu aprendi bem mais.”

Algumas características destacadas, relacionadas a compreensão da proposta do projeto, o pertencimento, a responsabilidade como aluno e o reconhecimento de fatores que contribuíram para uma melhor aprendizagem, podem ser interpretadas como elementos para um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, mas que, talvez haja um elemento ainda mais fundamental que é um ensino-aprendizagem baseado, pensado e trabalhado a partir dos alunos.

Vale ressaltar que todas as aulas foram planejadas seguindo o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e, portanto, os assuntos trabalhados, tanto nas aulas teóricas como práticas, foram os mesmos que seriam trabalhados caso não tivesse o projeto – mas evidentemente os alunos tiveram interesse, participaram e aprenderam melhor. Em diversas situações, principalmente durante as aulas práticas, os alunos explicaram sobre os conceitos trabalhados de maneira correta, em um determinado dia foi feito um debate sobre a posição mais correta para a montagem da maquete das fases da luz pelos

próprios alunos. Isso indica que o sucesso da proposta foi a maneira inovadora como os assuntos foram trabalhados, e, para além disso, a diferença de postura dos alunos, o que chamamos de *formação discente*, foi o diferencial:

“A gente se sentiu parte, sabia que tinha que colaborar e aprendemos bastante porque tinham as aulas práticas.”

“Era divertido, a gente fazia experimento. Eu ficava com vontade de ficar mais quieto para prestar atenção porque era mais legal. As outras aula eram normais, lá era divertido, eles explicavam mais de um jeito divertido.”

Também foi apontado pelos alunos a empatia (ou a falta dela) na relação aluno-professor e como a obrigatoriedade de participar nas atividades dificultam o processo de ensino-aprendizagem:

“Eu mudei de comportamento porque eu queria aprender mais e porque era a primeira vez deles. Eu me sentia importante porque tem professores que não gostam de ser professor e eles gostavam da gente. Eles não conhecem a gente mas gostam da gente, os professores já vão achando que eu sou bagunceira sem nem me conhecer.”

“Eu fazia porque era interessante, eu ficava mais concentrada, com os outros professores eu sou obrigada a fazer.”

“Eu me senti parte do projeto porque eu quis participar dele.”

A *formação discente* não foi desenvolvida imediatamente após o início do projeto, em alguns momentos, quando aos alunos era proposto uma dinâmica ou outro ritmo de aula que rompesse o padrão de aulas que eles normalmente têm, era possível observar um certo receio em realizar o que lhes fora pedido, alguns alunos procuravam o olhar da professora responsável a fim de aprovação para que pudessem prosseguir. Isso deve se ao fato de a formação levada a cabo pelo currículo oculto de submissão ser muito forte, cristalizada nos anos de escolarização deles, a ponto de ser difícil o rompimento pelos alunos.

Porém, a tomada de consciência da própria participação no processo de ensino-aprendizagem oportunizou aos alunos uma ressignificação do currículo oculto, a submissão, conformismo e individualismo foram superados por empoderamento, criticidade e coletivismo. Silva (2005) esclarece sobre o currículo oculto que “parte da eficácia reside precisamente nessa sua natureza oculta.” (p.80) e que quando desocultamos o currículo ele deixa de ser tão eficaz: somente, assim será possível

qualquer mudança. Nessa proposta, a mudança veio dos alunos, não tratou de “desocultar o currículo”, uma vez que não foi esse o foco dos diálogos com os alunos, apenas vivenciaram uma outra maneira de serem alunos, se tornando ativos.

As características aqui discutidas não foram pontuais, mas observadas em praticamente todos os alunos das duas turmas trabalhadas, ao longo de dois anos em que se desenvolveu o projeto; alguns mostraram esses aspectos de forma mais intensa que outros, contudo, o desenvolvimento formativo, considerando os conceitos científicos trabalhados, a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem, a resignificação do currículo oculto, o senso de coletivismo, o empoderamento do papel de aluno, foi notável para todos, indicando que considerar a *formação discente* oferece uma possibilidade a ser explorada no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A impossibilidade de desenvolver como aluno ativo e autônomo está atrelada ao currículo oculto, atualmente verificado na estrutura escolar, que não permite rompimentos com o modelo de formação pautado nas habilidades desejadas pelo capitalismo, como submissão e obediência (Silva, 2005).

Ao explorarmos a autoconsciência dos alunos, com uma proposta pedagógica que toma o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem (Teixeira, 1969) e prioriza o diálogo e o coletivo (Freire, 1996) desvelamos um processo de *formação discente*. Os comportamentos e senso de responsabilidade e empoderamento do papel de aluno foram resultados desse currículo, também oculto, que indicava ao aluno que todo percurso pedagógico foi pensado para os próprios alunos.

Um ponto central a ser discutido é sobre currículo oculto que o professor reitera em sua prática, conscientemente ou não. Sugere-se que as formações docentes tenham como início e fim o aluno, para superar um currículo oculto que forma alunos submissos para um currículo oculto que forma alunos conscientes do seu papel dentro do processo pedagógico.

Formação discente neste trabalho trata-se, então, do comportamento desenvolvido pelos alunos quando estes se empoderam do seu papel de aluno, sendo ativos ao participar de um processo pedagógico, compreendendo os elementos constituintes de tal processo, em especial o fato que as suas próprias posturas afetam a prática docente e a própria aprendizagem; mas talvez tenha sido mais que isso, o

desenvolvimento de todos esses aspectos aconteceu como resultado de, pela primeira vez, eles terem se sentido importantes para o trabalho docente, que finalmente, tiveram vez e voz. E isso fez toda a diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, W. F. (2007) A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v.33, n.2, p. 263-280.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Grundy, S. J.; Kemmis, S. (1982) *Educational action research in Australia: the state of the art*. Geelong: Deakin University Press.

Lüdke, M.; André, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU.

São Paulo. (2012) *Currículo do estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria da Educação*. 2ª Edição. São Paulo: SE, 260p.

Silva, T. T. da. (2005) *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 2ª Edição. Editora Autêntica.

Teixeira, A. (1969) Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* vol 51. nº 114, 239-259.