



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

REFLEXÕES NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS(AS) E PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Monica Lopes Folena Araújo – UFRPE
Maria de Fátima Gomes da Silva - UPE
Carmen Roselaine de Oliveira Farias – UFRPE
João Pedro de Almeida Dias – PPGEC/UFRPE

RESUMO

Este painel está inserido no eixo temático “Saberes da Didática, formação e desenvolvimento profissional de educadoras(es)” e é composto por três artigos de abordagem qualitativa que tematizam a formação de professores, lançando mão de um conjunto diverso de referenciais teórico-metodológicos: o primeiro artigo intitula-se “Mapeando a educação ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de biologia” e objetivou analisar como a educação ambiental crítico-humanizadora se materializa na formação inicial de professores de biologia em Instituições de Educação Superior do Recife. O segundo artigo, “Por uma práxis interdisciplinar na formação do(a) pedagogo(a)”, apresenta resultados de uma pesquisa que teve por objetivo identificar possibilidades de vivência de uma práxis interdisciplinar no Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte (UPE-CMN), com base na categoria interdisciplinar reflexividade. E o terceiro artigo, intitulado “Socialização acadêmica na licenciatura em ciências biológicas: reflexões a partir da experiência de docentes” visou uma analisar a experiência da prática docente vinculada a um componente que introduz a socialização acadêmica na formação inicial de professores de ciências e biologia. Em comum, os trabalhos trazem reflexões necessárias à formação inicial de professores, embasadas nas experiências de formação e pesquisa vivenciadas em contextos práticos em que as(os) autoras(es) estão envolvidos(as).

Palavras-chave: Formação de professores, Interdisciplinaridade, Educação Ambiental, Socialização acadêmica.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

MAPEANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICO- HUMANIZADORA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

Monica Lopes Folena Araújo – UFRPE

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar como a educação ambiental crítico-humanizadora se materializa na formação inicial de professores de biologia em Instituições de Educação Superior do Recife. Para tanto, recorremos à análise de documentos institucionais, questionário a estudantes e entrevista a docentes mapeados por terem um quefazer com a EA crítico-humanizadora. A análise documental indicou-nos duas instituições de ensino superior que foram nosso campo de estudo. Os resultados apontam que as aulas com EA crítico-humanizadora ocorrem através da análise do cotidiano e de problemas sociais, além de aulas campo em fazendas e ambientes marinhos.

Palavras-chave: Formação de Professores, Biologia, Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo onde o conhecimento, a ciência e a tecnologia ocupam lugar de destaque. Nesse contexto, o desenvolvimento e o fortalecimento da educação superior constituem elemento imprescindível para o avanço social, a geração de riqueza, o fortalecimento das identidades culturais, a coesão social, a luta contra a pobreza e a fome, a prevenção da mudança climática e a crise energética, assim como para a promoção da cultura de paz, segundo preconiza o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2005).

Todos estes pontos elencados pela UNESCO são primordiais à formação de professores de todas as áreas, mas aqui trazemos destaque aos professores de biologia porque estes inserem-se na área das ciências naturais. Então, espera-se que muitos destes pontos possam ser abordados no âmbito de discussões que perpassam a Educação Ambiental (EA).

Corroboramos com Araújo (2012) que não basta a universidade atuar com a EA, mas é preciso o trabalho com uma nova identidade desta que é a crítico-humanizadora. Para a aludida autora (p. 76): “A EA crítico-humanizadora ajuda a considerar a sustentabilidade como processo de transformação ambiental, social, político, econômico e educacional no sentido de manter a vida em todas as suas formas”. Segundo Layrargues (2002, p. 189), a EA



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

“é um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais”.

Criticidade e humanização são categorias da teoria do conhecimento de Paulo Freire que embasaram Araújo (2012) para cunhar a identidade da EA crítico-humanizadora na formação de professores, pois humanização e desumanização inscrevem os seres humanos em processo de busca permanente em contextos diferenciados. A humanização nos diz que o ser humano é ontologicamente vocacionado para ser mais. Logo, a desumanização seria a distorção dessa vocação: “Nem uma nem outra (humanização ou desumanização) são destinos certos, dado, sina ou fato. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação” (FREIRE, 1996, p. 99).

Concordamos com Araújo (2012) que algumas das metas da universidade voltada ao trabalho com a EA crítico-humanizadora são: servir ao bem público, tendo o compromisso social como base; possibilitar que cada sujeito tenha o poder e a responsabilidade de introduzir mudanças em escala global; ampliar o sentido e o significado de aula, pois a atual sala de aula tem que ser o mundo; considerar a complexidade, questionar as racionalidades e ensinar ética centralizada no humano.

Tais metas representam sementes que já podem ser percebidas na universidade, local onde há prática docente intencional voltada à formação de bacharéis e licenciados em igualdade de reconhecimento e valorização profissional. Além disso, percebemo-la – tal qual Pimenta e Anastasiou (2008) - como instituição cuja finalidade é o exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão.

Inseridos na universidade e, por conseguinte, influenciando e sendo por ela influenciados, estão os professores e os futuros professores. A EA tem fixado suas raízes, ou seja, tem se configurado de duas formas na formação inicial de professores de biologia: a partir da transversalidade da temática ou da inserção de uma disciplina específica. Segundo Ferraro (2004), a inserção parece ser a forma mais adotada até então.

Em pesquisa realizada por Andrade (2008) com educadores ambientais, professores de Instituições de Ensino Superior (IES) e pesquisadores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre a inclusão de disciplinas específicas nos currículos da educação superior, percebemos que os resultados encontrados foram divergentes. Em outras palavras, as recomendações de leis, como a de nº 9795/99, sugerem a não inclusão da EA como disciplina, mas não há consenso sobre a pertinência ou não de incluí-la como disciplina no currículo.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A EA crítico-humanizadora foi encontrada por Araújo (2012) no *quefazer* docente de professores formadores de professores de ciências e biologia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Explicamos que *quefazer* é um conceito que faz parte do universo freireano e, do mesmo modo que boniteza e dodiscência, nasce da busca de o autor ser coerente em expressar-se. Realidade, pensamento e linguagem trazem o *quefazer* como unidade teoria-prática que se efetivam por seres de reflexão-ação, humanizados, críticos e transformadores.

Diante da pesquisa já realizada nos perguntamos: Será que podemos encontrar esta identidade da EA em outros cursos de formação de professores de Ciências e Biologia de outras Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas em Recife? Como a prática docente da EA crítico-humanizadora se materializa no processo de formação inicial de professores de biologia?

As contribuições resultantes da pesquisa acerca de questões deste porte, associadas às contribuições já desveladas na tese de Araújo (2012) ampliam e potencializam a formulação do problema da pesquisa na seguinte direção: Como a prática docente da EA crítico-humanizadora se materializa no processo de formação inicial de professores de biologia?

Nesta perspectiva, o objetivo geral do trabalho é analisar como a educação ambiental crítico-humanizadora se materializa na formação inicial de professores de biologia em Instituições de Educação Superior do Recife. Especificamente objetivamos: identificar em que medida a educação ambiental crítico-humanizadora está presente nos documentos que regem as instituições de ensino superior e compreender o *quefazer* da educação ambiental crítico-humanizadora que norteia a formação de professores de biologia.

O campo de estudo foram duas instituições particulares situadas na região metropolitana de Recife que ofertam o curso de licenciatura em ciências biológicas. Destacamos que os resultados do estudo puderam complementar o quadro da EA crítico-humanizadora na formação inicial de professores de biologia em instituições do Recife e trouxe exemplos de práticas exitosas de EA que podem inspirar outros docentes da Educação Superior a trabalhar com esta temática que se constitui uma dimensão importante no currículo da formação de professores.

METODOLOGIA

A metodologia adotada, de cunho qualitativo, seguiu as seguintes etapas: mapeamento das instituições de educação superior que tinham indícios de trabalho com a EA crítico-



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

humanizadora na formação do professor de biologia, através da análise dos planos de desenvolvimento institucionais (PDI); mapeamento dos docentes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas que trabalham com a EA crítico-humanizadora, através da aplicação de questionários aos estudantes de último período; identificação e análise de como a prática docente da EA crítico-humanizadora se materializa no processo de formação inicial de professores de biologia, através da entrevista narrativa aos professores formadores.

A partir da primeira etapa da pesquisa apenas duas IES particulares constituíram-se campo de estudo. Aqui vamos identificá-las como IES1 e IES2. Participaram desta pesquisa 21 licenciandos de oitavo período da IES1 e 26 licenciandos do oitavo período da IES. Os questionários foram aplicados nas salas de aula de ambas as IES, pois o momento de aula se constitui o momento mais propício ao encontro dos licenciandos. Todos preencheram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O questionário aplicado aos estudantes continha as seguintes perguntas:

1. No Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, você tem/teve professores que abordam/abordaram a Educação Ambiental? Quais? Em que componentes curriculares?

3. Quais destes professores abordam/abordaram a Educação Ambiental destacando valores como o respeito à vida, à solidariedade e à igualdade, promovendo a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões (geográfica, histórica, biológica e social)? Em que componentes curriculares?

4. De que forma os professores citados na questão 3 abordam/abordaram a Educação Ambiental?

Nos questionários, foram identificados 11 professores que abordavam a EA crítico-humanizadora, sendo 5 da IES1 e 6 da IES2. Assim, estes docentes constituíram nosso corpus de atores sociais que responderam as entrevistas e preencheram a um TCLE. Todos os dados coletados foram analisados à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da EA crítico-humanizadora nos documentos que regem as IES demonstrou que no PDI, a IES1 afirma proporcionar, de modo multidisciplinar, as inter-relações entre Tecnologia, Ciência e Educação. Assim, incentiva a busca de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão de cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem no/e do meio em que vive, tendo a ciência em sua função social.

No cumprimento dessa missão, o PDI da IES1 anuncia que ela está voltada a responder às necessidades da comunidade, oferecendo aos seus alunos condições para desenvolver competências e formação profissionais, e tem como meta “oferecer uma educação integral de qualidade, promovendo a formação humana e profissional comprometida com a construção de uma sociedade justa e fraterna [...]” (IES1, p.3).

Em relação aos seus objetivos, a IES1, ciente de seu compromisso social, integra a metodologia educacional à práxis social sob ações extensionistas, destacando a inclusão social e acadêmica, para um adequado desempenho profissional, relacionando principalmente a Cidadania e o Meio Ambiente: “através de projetos que favoreçam a formação de uma postura ética, política e de consciência ecológica como ações de reaproveitamento de águas, de coleta seletiva de lixo e reciclagem” (IES1, p. 11).

Por outro lado, este mesmo objetivo, nos faz pensar que a EA possa estar sendo interpretada apenas como sinônimo de ecologia, por se ater a questões relacionadas à água, ao lixo e à reciclagem. Pensamos que o objetivo maior dos projetos deveria ser o de superar a abordagem de temas ecológicos na formação de professores, como aponta Loureiro (2004).

No perfil institucional da IES2 encontramos que a missão da instituição é contribuir com a Região Nordeste e o país para seu desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental, através da oferta de formação de “profissionais críticos, éticos, reflexivos, inovadores, capacitados a interagir em seu meio, embutidos do papel de agentes de transformação social” (IES2, p.10). Assim, identificamos uma relação indispensável entre educação e sociedade, indicando a capacitação de profissional com consciência ética na sua formação.

Segundo o PDI da instituição, sua responsabilidade social vai além do que está expresso em sua missão, pois a mesma oferece também “[...] outras oportunidades para um público externo e interno como, por exemplo [...] campanhas de proteção e conservação do meio ambiente” (*Idem*, p.11). Além disso, a IES2, ao delinear o perfil de seus egressos, nos diz que objetiva proporcionar aos mesmos uma conduta pautada pela ética para compreensão dos principais problemas, que os levem à análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere, contribuindo para o desenvolvimento local, regional e nacional.

Em relação ao perfil do egresso cabe destacar a importância da EA nos cursos de formação de professores, pois a pesquisa de Coutinho (2007) aponta que os egressos de cursos de licenciatura que não tiveram orientações em relação ao trabalho com a EA no processo formativo “[...] apresentavam insegurança para inserir a educação ambiental nas suas

práticas pedagógicas, quando havia uma série de instrumentos legais que lhes garantiam a inserção da educação ambiental nas suas formações acadêmicas” (p. 8).

O questionário aplicado aos estudantes nos mostrou que na IES1, 85,71 % dos licenciandos apontaram que têm ou tiveram professores que trabalham com a EA e na IES2 todos os licenciandos 100% deram a mesma resposta. Na IES1, o componente curricular coincidentemente denominado Educação ambiental, com 72 horas/aula, ministrado por professora do Departamento de Biologia, foi o mais citado pelos licenciandos por abordar a EA com 47,51%; em seguida temos o componente curricular Ecologia, com 36 horas/aula, com 14,28%; o componente curricular denominado Meio Ambiente, com 9,52%; e os componentes curriculares Botânica, Preservação e Saúde e Meio Ambiente, ambas ministradas por professores distintos. e cada uma com 4,76%. Destes, apenas dois foram considerados pelos licenciandos como componentes curriculares que abordaram a EA na perspectiva da humanização e da criticidade, quais sejam: Educação Ambiental e Ecologia. O primeiro foi o mais citado pelos licenciandos, totalizando 52,38%; Ecologia foi o segundo mais citado, totalizando 9,52% dos estudantes.

Já na IES2, o componente curricular Legislação Ambiental foi o mais citado pelos licenciandos, totalizando 53,84%. Em seguida, ficou o componente curricular Educação Ambiental e Biologia da Conservação, ambos com 34,61%; o componente curricular Ecologia 19,23% e os componentes curriculares Zoologia de Invertebrados e Vertebrados e Botânica, ambos com 15,38%. Destes, Biologia da Conservação e Educação Ambiental foi o mais citado pelos licenciandos, totalizando 53,84%. Outros componentes foram citados, entretanto com percentuais inferiores a 2%.

Após a localização dos docentes que atuam com a EA crítico-humanizadora recorremos às entrevistas com os mesmos e pedimos que escolhessem uma folha de árvore para serem identificados na pesquisa, garantindo assim o seu anonimato. Retratamos a seguir o quefazer dos docentes folha de carambola, folha de cajueiro e folha de videira com a EA crítico-humanizadora.

A professora folha da carambola nos diz que precisamos ser conectados a nossas raízes, raízes que o mundo acaba rompendo quando estamos em sociedade, além disso, temos que ter uma visão crítica sobre a EA, pois ela envolve muito mais do que apenas o ambiente, mas política e economia, e ela precisa ser expandida, é preciso que o sujeito se entenda como um sujeito político, capaz de promover mudança.

A professora nos contou que faz essa inserção quando leva os alunos a refletirem sobre as circunstâncias e situações do próprio cotidiano, porque segundo ela:



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

É o cotidiano que temos de mais importante, e que a gente leva e traz todos os dias, então seja qual for a abordagem que o professor vai fazer em termos de conteúdo, se ele conectar esse conteúdo com o cotidiano do estudante, ele faz com que os estudantes vejam o número de conexões que existem.

Sendo assim, é preciso colocar situações para que os estudantes coloquem a mão na massa, para que eles façam e vejam as dificuldades que existem ao se trabalhar EA. A professora afirma que para sanar essa dificuldade é preciso a visão do mundo, ou seja, que o estudante consiga construir essas inúmeras conexões. Dessa forma, é que a professora insere a EA, através da contextualização do cotidiano dos alunos com as temáticas ambientais.

O professor folha de cajueiro faz a inserção da EA crítico-humanizadora através de problemas sociais conectados com as suas disciplinas. Ele nos conta: “Quando falo de sucessão ecológica no ambiente eu uso toda conceituação ecológica, processos de migração, interação, taxa de natalidade, mortalidade e via que esse processo também acontece nas sociedades”. O professor procura fazer esse tipo de conexão em todos os cursos que leciona, não apenas no curso de biologia.

Já o professor folha de videira insere a EA porque é importante o respeito com a natureza, ele costuma dizer: “Um dia a natureza cobra, e a gente está vendo isso hoje”. Além disso, ele destacou o fato de vivermos em um mundo digital, em que tudo é facilmente descartado. Então é importante trabalhar na sensibilização dos estudantes sobre o que é descartável em nossas vidas. O professor procura fazer essas inserções através das aulas campo em fazendas e ambientes marinhos, porque, segundo ele, uma coisa é você falar, outra coisa é você em lócus vivenciar, pois enquanto o aluno vivencia, ele começa a mudar suas atitudes e comportamentos.

Percebemos assim diferentes formas de abordar a EA trazendo a criticidade e a humanização na formação inicial de professores de ciências e biologia. Reiteramos o que nos dizem Freitas e Freitas (2020, p.6): “a educação ambiental [...] passa por um momento em que está fortemente presente a dicotomia entre a ação de preservar, inserida em uma educação que anuncia boas práticas individuais, e a ação de transformar a realidade, em uma educação que denuncia a insustentabilidade”. E destacamos o esforço dos docentes em não dicotomizar a ação de preservar o ambiente e a ação de transformar. Ao contrário disso, vislumbramos investimento em uma educação que sensibiliza para as questões socioambientais e que emancipa em direção à tomada de consciência da realidade e de sua transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

O estudo inicial dos documentos foi fundamental para indicar-nos o campo de pesquisa. Afinal, as instituições poderiam ofertar cursos de licenciatura em ciências biológicas, sem apresentar institucionalmente a preocupação com a inserção da EA, o que, com certeza, traria danos à formação do profissional professor. Do mesmo modo, os questionários aplicados aos estudantes foram imprescindíveis para localizar os docentes que atuavam com a EA e, mais especificamente, aqueles que atuavam com a EA crítico-humanizadora.

A contextualização nas aulas pode apresentar a EA numa perspectiva de cunho social, relacionando o meio ambiente com o dia-a-dia dos estudantes, assim os professores que participaram da pesquisa estimulam os mesmos conectando a vida deles com a EA. No entanto, não há indícios de interdisciplinaridade, uma vez que não conseguimos identificar um elo de disciplinas diferentes incluídas nas aulas.

Nesse sentido, cabe-nos destacar que a EA, mesmo trazendo criticidade e humanização, o que já a distingue de identidades mais conservacionistas, ingênuas e acríticas; pode ser abordada de modo inter e transdisciplinar, pois a mesma é uma dimensão no currículo, não cabendo que ela esteja contida em um componente curricular específico que leve seu nome ou apenas em alguns outros, nos quais os docentes estejam sensibilizados a sua importância na vida de todos.

A EA, concebida como dimensão curricular, é imprescindível na formação inicial dos professores de ciências e biologia e de professores de qualquer outra área. Afinal, para que EA chegue nas escolas, não adiantam apenas políticas públicas que obriguem a sua inserção. É preciso formação inicial e continuada de professores para que estes tenham condições de inserir a EA em suas aulas considerando a realidade socioambiental do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. C. **Educação ambiental no ensino superior: disciplinaridade em discussão.** 2008. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

ARAÚJO, M.L.F. **O quefazer da educação ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de biologia na universidade.** 2012. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2006.



BRASIL. Lei 9795 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 de abril de 1999 Ip. 01.

COUTINHO, Solange Fernandes Soares (Coord.) A inserção da educação ambiental nas faculdades de formação de professores. **Relatório final apresentado à Fundação Joaquim Nabuco**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2007.

FERRARO JR, L. A. A universidade e a formação do educador ambiental: uma breve reflexão sobre as experiências da universidade estadual de Feira de Santana. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 01, p. 116-119, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, A.L.C.; FREITAS, L. A. de A. Retomando a educação ambiental crítica a partir dos pressupostos de Paulo Freire e Enrique Dussel. *Horizontes*, v. 38, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/757/427>.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S. (Orgs). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 87-155.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Phillippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65 – 84.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

POR UMA PRÁXIS INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A)

Maria de Fátima Gomes da Silva - UPE

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa teve por objetivo identificar possibilidades de vivência de uma práxis interdisciplinar no Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco- *Campus* Mata Norte (UPE-CMN), com base na categoria interdisciplinar reflexividade. Para este estudo seguiu-se uma metodologia de abordagem qualitativa, em que a coleta de dados foi feita por um questionário de pergunta aberta. Participaram desta pesquisa oito professores(as) do Curso de Pedagogia da UPE-CMN. A análise dos dados foi feita pela técnica de Análise de Conteúdo temático-categorial. Os resultados possibilitaram a conclusão de que embora tenham sido identificados nos discursos dos(as) professores(as) entrevistados(as) indícios da presença da categoria interdisciplinar reflexividade sob diferentes aspectos do pensamento reflexivo, o processo de ensino e de aprendizagem no Curso de Pedagogia da UPE-CMN que foi objeto desta análise, ainda está num patamar onde o objeto e o sujeito são abandonados cada um a eles próprios e de forma disciplinar, o que justifica continuar a investir nesse curso, para que os saberes didáticos possam ser orientados na perspectiva de uma práxis interdisciplinar reflexiva, que possibilite a vivência de práticas de ensino integradoras na Educação Superior.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Saberes didáticos, Formação de professores(as).

INTRODUÇÃO

O atual cenário da educação superior aponta para a importância de que formação docente se oriente cada vez mais por processos interdisciplinares. Nesse cenário, os(as) professores(as) têm sido desafiados(as) a repensar a própria prática docente, ou seja, a considerar que a interdisciplinaridade está na ordem do dia e que, assim sendo, já não é possível conceber práticas docentes universitárias monodisciplinares.

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que intencionou identificar possibilidades de vivência de uma práxis interdisciplinar na formação do(a) pedagogo(a), e teve como objeto de análise o Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco- *Campus* Mata Norte (UPE-CMN). Este estudo foi norteado pelo seguinte problema de pesquisa: Que lugar tem tido a interdisciplinaridade no Curso de Pedagogia da UPE-CMN?

Apesar da vivência da interdisciplinaridade na educação corresponder a uma das principais preocupações de muitos(as) educadores(as), o número de pesquisas que se têm debruçado sobre esta temática, é ainda relativamente reduzido justificando que se continue a investir nesse campo. De fato, alguns aspectos da problemática da fragmentação do



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

conhecimento e da sua contra face, a interdisciplinaridade, ainda parecem bastante relevantes, tendo em vista as configurações epistêmicas contemporâneas e as novas demandas sociais e políticas para a formação de professores(as).

Sabe-se, no entanto, que a inserção de práticas interdisciplinares na formação de professores(as), não depende apenas de um simples ato de vontade de seus interlocutores, mas, sobretudo, de mudanças institucionais profundas que evidenciem a problemática da fragmentação e simplificação do conhecimento. Para isso, faz-se necessário que a universidade, por intermédio de seus atores, desenvolva práticas significativas, por meio de uma práxis interdisciplinar, que a represente numa dimensão do todo social.

Desse modo, este artigo para além desta introdução, está composto por uma sessão que versa sobre a interdisciplinaridade. Seguidamente apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, os resultados e discussão e, por fim, a conclusão a que se chegou recordando o objetivo da investigação.

SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

O termo interdisciplinaridade tem grande relevância no meio acadêmico e social. No entanto, essa temática é passível de muitas interpretações e compreensões. No contexto atual da educação superior, urge repensar as práticas docentes e compreender que práticas fragmentadas já não atendem às expectativas de professores(as) e dos estudantes.

Nesse sentido, cabe à educação superior buscar essa transformação, por meio da interdisciplinaridade, pois a lógica instrumental moldou a ciência que se subdividiu em dezenas de especialidades (Fernandes, Rauen, 2016). Essa forma de divisão e fragmentação do conhecimento fez com as universidades se organizassem em departamentos e fracionasse o conhecimento, o que resultou numa excessiva especialização que formou profissionais que pensam o conhecimento de forma fragmentada e ignoram as interações entre as disciplinas e os saberes. Desse modo, esses profissionais que trabalham na formação de professores(as), por vezes, não se dão conta dos males de práticas docentes que se enveredam por essa perspectiva.

Para Leis (2005, p. 3), “a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa (em níveis universitários e do segundo grau) na sociedade contemporânea”. Consiste também numa forma de cooperação entre disciplinas distintas para solucionar problemas complexos que só podem ser abordados pela combinação de vários pontos de vista. Para que essa cooperação aconteça é preciso que sejam feitas



conexões entre as disciplinas e os saberes por diversos(as) professores(as) e disciplinas distintas e, também, pelos(as) próprios(as) professores(as) como foi anteriormente referido.

Ressalta-se que o conceito de interdisciplinaridade repousa, de certa forma, em um contexto disciplinar, visto que a interdisciplinaridade “[...] pressupõe a existência de ao menos duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca” (Lenoir, 1998, p.46). Para Lenoir (1998, p.46), “a perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela [...]”. Assim, é possível caracterizar a interdisciplinaridade, “[...] pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa [...]” (Lenoir, 1998, p.46).

Para Mansur, Fitaroni e Gomes (2020, p. 82), “a interdisciplinaridade nasceu da necessidade de enfrentar problemas que não eram alcançados por nenhum saber isoladamente [...]”. Esta afirmação reforça a necessidade de investimento em uma práxis interdisciplinar na formação de professores, ou seja, de práticas docentes em que o(a) professor(a) busca, investiga e envolve os(as) estudantes em situações de pesquisa interdisciplinares.

Furlanetto (2014, p. 61), refere que “[...] a interdisciplinaridade apresenta possibilidades diversas de intercâmbio por inúmeros fatores como: espaciais, temporais, econômicos, demográficos, sociais, epistemológicos”. Na formação de professores(as) esses intercâmbios propostos por essa autora, são imprescindíveis para que o conhecimento seja construído de forma inovadora e multireferencial.

A vivência da interdisciplinaridade enquanto práxis na formação de professores(as), sinaliza para alguns aspectos que merecem atenção, a saber: a prática tecnicista ainda presente em muitas universidades que aparece como um conjunto de estratégias, técnicas e instrumentos deslocados da concepção de realidade do mundo, das questões de cunho ideológico e das relações de poder e de classes presentes, sobretudo nas sociedades capitalistas; a não problematização do conhecimento, visto que este é, muitas vezes, apenas “transplantado” de um sujeito para o outro de forma vazia, abstrata, especulativa sem nenhuma historicidade.

Essas reflexões constituem desafios que precisam ser superados na educação superior. Nesse sentido, afirma Frigotto (1995, p. 47) que “a superação desses desafios certamente implica a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo [...]”. Em outras palavras, é preciso romper com a fragmentação do conhecimento e construir pontes entre os saberes, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Em síntese, a interdisciplinaridade não pode consistir na criação de uma mistura de conteúdos ou métodos de diferentes disciplinas, pois esse procedimento poderá prejudicar o processo de ensino e de aprendizagem. É preciso construir conhecimentos de forma dialética, por meio da reflexão crítica. Nesse sentido, os cursos de formação de professores(as) precisam atentar urgentemente para o tipo de formação que tem sido oferecida aos seus(suas) formandos(as), com o objetivo de formá-los(las) melhor para que a sua prática futura possa ser mediada por uma práxis interdisciplinar, que aponte para saídas viáveis e historicamente fecundas no que toca à melhoria da qualidade da educação que está a ser oferecida no âmbito das instituições de ensino superior.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em face da natureza do objeto de estudo desta pesquisa optou-se pela abordagem do tipo qualitativa por se considerar ser a mais adequada. A abordagem qualitativa é considerada “naturalística”. Para André (2012) os termos “naturalística” ou “naturalista” explicam-se pelo fato desse tipo de pesquisa não envolver,

[...] manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe aos esquemas quantitativista de pesquisa defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (André, 2012, p. 17).

Sobre as características da abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que há cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa, a saber: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Essas cinco características referidas por Bogdan e Biklen (1994) permitem perceber alguns aspectos que possibilitaram tecer pontes entre elas e o objeto de estudo desta investigação, a vivência de uma práxis a interdisciplinar na formação de professores(as), as quais favorecem justificativas a propósito da opção que aqui se fez pela abordagem qualitativa.

É possível identificar entre as características abordadas por Bogdan e Biklen (1994) e uma práxis interdisciplinar, aspectos que lhes são intrínsecos e ao mesmo tempo relacionais.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

As características da abordagem qualitativa anteriormente referidas denotam uma relação com a interdisciplinaridade, no que se refere à necessidade que os(as) professores(as) hoje têm de ultrapassarem as barreiras dos ciclos do matriarcado e do patriarcado presentes nas universidades, para vivenciarem uma práxis interdisciplinar no seu sentido mais lato, marcado pelo ciclo da alteridade.

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”. Essa dialogicidade entre investigador e sujeitos investigados, no âmbito desta pesquisa, permitiu a construção de um processo interativo e de percepção acerca da vivência ou não de uma práxis interdisciplinar na formação do pedagogo da Universidade de Pernambuco - *Campus* Mata Norte. Essa dialogicidade foi construída nesta investigação, por meio de um processo interativo que é inerente ao movimento interdisciplinar entre sujeitos pesquisadores e sujeitos pesquisados.

Para esta investigação, contou-se com oito docentes do Curso de Pedagogia da UPE-CMN. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário de pergunta aberta em que foi solicitado que descrevessem ações reflexivas desencadeadas pela problematização em sala de aula, no contexto de suas práticas docentes. Para Sudman e Braudburn (1982) as perguntas abertas em pesquisa qualitativa possuem três grandes vantagens: permitem ao respondente dar uma opinião completa, com todas as nuances possíveis; permitem fazer distinções que geralmente não são possíveis em perguntas fechadas; e permitem que o respondente se expresse em suas próprias palavras, portanto, estando mais à vontade. Nesta pesquisa, considerou-se essas possibilidades em termo da pergunta aberta feita aos(as) professores(as) e, por isso, justifica-se a opção por esse tipo de questionário.

A análise dos dados foi realizada, por meio da técnica de Análise de Conteúdo temático-categorial (Bardin, 2014), a qual passou pelas seguintes fases: organização do material; codificação; categorização; o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. De acordo com Bardin (2014), a análise de conteúdo é aplicável aos mais diversos fins, podendo ser bastante diferentes os procedimentos de análise, ou seja, pode haver uma variação nos procedimentos conforme a natureza do objeto investigado.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Uma análise sobre possibilidades de vivência de uma práxis interdisciplinar na formação do(a) pedagogo(a) na Universidade de Pernambuco-Campus Mata Norte



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Neste seguimento, procede-se a uma análise sobre possibilidades de vivência de uma práxis interdisciplinar na formação de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco- *Campus* Mata Norte, com base no discurso de oito professores(as) do referido curso. Assim, analisa-se a seguir o discurso de oito professores(as) do curso objeto deste estudo coletado, por meio de um questionário de pergunta aberta, em que foi solicitado que eles(as) descrevessem ações reflexivas desencadeadas pela problematização em sala de aula, no contexto de suas práticas docentes.

Para essa análise recorreu-se à categoria interdisciplinar reflexividade, que constitui uma das categorias mestras no que diz respeito ao pensamento interdisciplinar (Silva, 2009). É impossível conceber o ser humano sem que o mesmo faça uso da atividade do pensar. E mais do que o simples ato de pensar, o ser humano deverá exercitar o pensamento reflexivo. Desse modo, considerou-se a percepção dos(as) professores(as) que se posicionaram de forma aberta sobre a forma como a reflexividade tem atravessado as suas práticas docentes.

A categoria reflexividade no âmbito da interdisciplinaridade, implica ação reflexiva desencadeada pela problematização da prática docente, realizada entre sujeito e objeto e, dessa forma, considerou-se que o relato dos(as) professores(as), sujeitos desta pesquisa, sinalizaram de certa forma para possibilidades de vivência de uma práxis interdisciplinar na formação de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco-Campus Mata Norte, orientada por ações reflexivas.

Práxis interdisciplinar na formação do(a) pedagogo(a) por meio da reflexividade: o que dizem os(as) professores(as)?

Neste subitem, conforme foi enunciado, apresenta-se a percepção de professores(as) do Curso de Pedagogia da UPE-CMN sobre a forma como a reflexividade se faz presente em suas práticas docentes. A reflexividade é imprescindível ao processo de ensino e de aprendizagem. Zeichner (1993), um dos autores que veiculou esta ideia da importância da reflexão na formação de professores, afirma que o termo ensino reflexivo implica um,

[...] reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação dos tantos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa voltar às mãos dos professores. (Zeichner, 1993, p. 16).

A reflexividade implica ação reflexiva desencadeada pela problematização da prática pedagógica realizada entre sujeito e objeto (Silva, 2009). Efetiva-se, principalmente, quando o sujeito permanece aberto e desprovido de um princípio de resolubilidade nele mesmo.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Perceber a importância da reflexividade para a vivência de uma práxis interdisciplinar na formação de professores, é conceber a possibilidade de uma mudança social, por meio da educação e de práticas docentes que se orientem por essa perspectiva. O exercício da reflexividade no processo de ensino e de aprendizagem permite que se perceba que ensinar implica partilha, diálogo e espírito aberto a questionamentos e indagações sobre a própria prática.

Pode-se dizer que no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem, a reflexividade, possibilita a problematização da prática pedagógica realizada entre sujeito e objeto. Ou seja, a ação reflexiva que o sujeito estabelece com o objeto nesse processo é, por assim dizer, integradora, pois a reflexividade nesse âmbito efetiva-se, principalmente, quando os sujeitos (professor(a) e estudante) permanecem abertos e desprovidos de um princípio de resolubilidade neles mesmos.

Conforme foi anteriormente referido nesta parte deste trabalho são apresentados os dados empíricos desta pesquisa, cujo objetivo precípuo foi identificar possibilidades de vivência de uma práxis interdisciplinar no Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco- Campus Mata Norte, com base na categoria interdisciplinar reflexividade e, por isso, se considerou importante ouvir os(as) docentes e apresentar uma experiência interdisciplinar vivenciada em sala de aula.

Desse modo, na sequência destas reflexões, procede-se a uma análise da percepção de oito professores(as) no que diz respeito às possibilidades de vivência de uma práxis interdisciplinar na formação do pedagogo, por meio da reflexividade. Essa análise assenta-se em quatro aspectos da reflexividade, a saber: a reflexividade como elemento auto formativo e estruturador da ação (Schon, 2000); a reflexividade numa perspectiva cognitivo-construtivista (reflexão na ação) (Leite, 2002); a reflexividade enquanto ação reflexiva desencadeada pela problematização da prática pedagógica (Silva, 2009) e práticas em que a reflexividade não está inserida.

Foram inquiridos oito professores(as) do curso acima referido, os(as) quais assentaram os seus discursos e suas percepções sobre a forma como consideram que a reflexividade se faz presente em suas práticas docentes. Os sujeitos desta pesquisa são aqui denominados de professor A, B, C, D, E, F, G, H.

Assim sendo, quando indagados sobre se as suas práticas docentes têm sido realizadas com base numa ação reflexiva desencadeada pela problematização de sua ação docente em sala de aula, os professores B e G responderam da seguinte forma:



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Desenvolvemos um constante exercício de reflexão no sentido de avaliar os alunos de modo que eles possam ser acompanhados em seu processo de construção de conhecimento e reflitam na ação e em momento de pós-produção sobre a relação entre a teoria e a prática. Sempre lembro ao grupo que a prática corrige a teoria e a teoria aponta caminhos para a melhoria da prática. (Professor B)

Sim. Porque busco um trabalho que visa avaliar no processo. Este ocorre com atividades que objetivam o posicionamento do autor (estudante) diante do que é trabalhado. Esse trabalho volta-se para análise reflexiva da formação profissional aliada às experiências em contextos escolares e não-escolares. (Professor G)

Sublinham-se desses discursos conteúdos que sinalizam para a reflexividade como elemento auto formativo e estruturador da ação. Ou seja, os discursos dos Professores B e G podem ser inseridos no que foi anteriormente referido por Leite (2002), quando sobre a reflexividade afirma que,

[...] um profissional reflexivo ou um prático reflexivo, é, portanto, aquele agente educativo que, com independência e responsabilidade, e apoiando-se quer na sua experiência, quer nos seus conhecimentos, desenvolve uma prática de qualidade apoiada na estratégia heurística onde a reflexão funciona como elemento auto-formativo e estruturador da ação. (Leite, 2002, p. 82)

Os discursos dos Professores B e G coadunam-se com o que refere Leite, pois parece evidente nos seus pronunciamentos que se apoiam na experiência e em seus conhecimentos, com independência e responsabilidade. Esses(as) professores(as) sinalizam para a vivência da reflexividade em suas práticas docentes. Infere-se, pois, que há em seus discursos indícios de uma práxis interdisciplinar libertadora, por meio da reflexividade, que pode ser traduzida em ação-reflexão-ação sobre a prática para transformá-la. Nesse sentido, reitera-se que as práticas desses(as) professores(as) podem ser inseridas como reflexão que funciona elemento auto formativo e estruturador da ação.

Com relação aos(as) professores(as) C e E, quando indagados responderam da seguinte forma:

Às vezes realizo a reflexão no conjunto da minha prática docente. No decorrer do ensino, atento para a coerência entre os objetivos do componente curricular, procurando criar uma cultura de avaliação como subsídio ao reestudo e reensino. (Professor C)

Eu acredito que minhas atividades estão vinculadas mais aos conteúdos do programa da disciplina Filosofia da Educação, do que, propriamente, de uma problematização da minha prática em sala de aula, apesar de que, levo em consideração a cada semestre uma renovação desta prática e da forma como apresento os conteúdos. (Professor E).

Os discursos dos(as) professores(as) acima referidos(as) sinalizam para exercício da reflexividade em suas práticas docentes numa perspectiva cognitivo-construtivista (reflexão na ação), ou seja, parecem manter um diálogo de reflexão constante, durante atividades de



modo a compreender as situações, as enquadrar e resolver os problemas, conforme refere Schon (2000). Ou seja, procuram fazer a ‘reflexão na ação’.

No que diz respeito à vivência da reflexividade nas práticas docentes do Curso de Pedagogia, enquanto ação reflexiva desencadeada pela problematização da prática pedagógica, o(a) Professor(a) D parece coadunar-se a essa ação quando refere:

Sim. Alguns conteúdos do componente Fundamentos Sociológicos da Educação estão voltadas para a relação entre a perspectiva de sociedade e o campo da educação, sem tratar especificamente de uma reflexão sobre a prática docente, considerando que trata-se de um componente do 1º período. Entretanto, no decorrer das aulas, sempre procuro fazer reflexões e também atividades escritas que problematizam o debate sociológico sobre a educação a partir da vivência do professor em sala de aula. Em outros componentes curriculares, como do 4º e do 8º período foi possível desenvolver seminários aprofundando melhor questões relacionadas à prática docente. (Professor D).

Infere-se que o discurso do(a) Professor(a) D assenta-se no que foi anteriormente referido como a capacidade que professores(as) e estudantes deverão ter no processo de avaliação da aprendizagem de permanecer abertos e desprovidos de um princípio de resolubilidade neles mesmos (Morin, 2015), o que em outras palavras, chamou-se de ação reflexiva desencadeada pela problematização da prática pedagógica realizada entre sujeito e objeto. Observe-se, porém, que isto está, de forma latente, no discurso do(a) Professor(a) D quando este afirma: “sempre procuro fazer reflexões e também atividades escritas que problematizam o debate sociológico sobre a educação a partir da vivência do professor em sala de aula”.

Na sequência desta análise, é de referir que os discursos dos(as) Professores(as) A e H apontam para uma prática docente não inserida na perspectiva da reflexividade, uma vez que quando indagados sobre se têm desenvolvido a reflexão desencadeada pela problematização de sua prática docente em sala de aula, responderem da seguinte forma:

Não sei. Algumas vezes eu sinto que faço um trabalho reflexivo e outras vezes não. Depende muito da disciplina que leciono. Cada semestre tenho lecionado disciplinas diferentes. Isto tem um lado bom porque me incentivar a ler outras coisas, mas, por outro lado, me impede de aprofundar e melhorar a minha docência. (Professor A).
Pelo menos tenho tentado. Faço avaliações contínuas. (Professor H)

Infere-se que os(as) professores(as) A e H inserem-se no âmbito de práticas docentes não inseridas na perspectiva da reflexividade, pelo fato de ambos não apresentarem argumentos que enquadrem os seus discursos nos aspectos da reflexividade anteriormente referidos.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Pode-se dizer que há no âmbito das práticas dos docentes dos(as) professores(as) entrevistados, indícios de uma práxis interdisciplinar na perspectiva da reflexividade. Contudo, percebe-se que o conhecimento ainda é trabalhado de uma forma simplificadora e isolada. Dentro dessa ótica, ocorre que sujeito e objeto são abandonados cada um a eles próprios, ou seja, não há uma interação entre ambos e, assim sendo, a reflexividade não acontece com base na multiplicidade dos fatos, mas de recortes que o sujeito faz da realidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão, e recordando o objetivo que orientou este estudo que foi identificar possibilidades de vivência de uma práxis interdisciplinar no Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco - *Campus* Mata Norte (UPE-CMN), com base na categoria interdisciplinar reflexividade

Entendeu-se ao fim desta investigação que para avançar nesse debate sobre as possibilidades de vivência de uma práxis interdisciplinar na formação do(a) pedagogo(a), faz-se necessário continuar a investir na ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem, com base em novas experiências interdisciplinares que envolvam professores(as), estudantes e a gestão da universidade, uma vez que uma práxis interdisciplinar deve ser intencional e envolver os diversos seguimentos da academia, pois “[...]como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (Freire, 1981, p.134). Por isso, é preciso que todos(as) estejam envolvidos nesse processo de construção de uma práxis interdisciplinar na formação de professores(as) e, em especial, do(a) pedagogo(a).

Em síntese, pode-se dizer que embora tenham sido identificados nos discursos dos(as) professores(as) entrevistados(as) indícios da presença da categoria reflexividade sob diferentes aspectos do pensamento reflexivo, o processo de ensino e de aprendizagem no Curso de Pedagogia que foi objeto desta análise, ainda está num patamar onde o objeto e o sujeito são abandonados cada um a eles próprio e de forma disciplinar, o que justifica continuar a investir nesse curso, para que os saberes didáticos possam ser orientados na perspectiva de uma práxis interdisciplinar reflexiva, que possibilite a vivência de práticas de ensino integradoras na Educação Superior.

REFERÊNCIAS



ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas: Papyrus, 2012.
XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed. Porto: Porto, 1994.

FERNANDES, Valdir; RAUEN, William Bonino. Sustainability: an interdisciplinary. field. **Fronteiras:Journal of Social, Technological and Environmental**, Anapólis, v.5, n.3, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/2049/1835> . Acesso em: 12 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; LUCÍDIO Bianchetti (orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.p. 25-49.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Interdisciplinaridade: uma Epistemologia de Fronteiras. In: BERKENBROCK-ROSITO, Margarete May; HAAS, Célia Maria. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade**, Rio de Janeiro: wak Editora, 2014.p. 47-54.

LEIS, Ricardo Hector. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 6, n. 73 ,2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/issue/view/523> . Acesso em 10 jul. 2020.

LEITE, Carlinda. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo Português**. [s.l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

MANSUR, Georgia Santana da Silva; FITARONI, Márcia de Oliveira Lima; GOMES, Geórgia Regina Rodrigues. A interdisciplinaridade nas salas de recursos multifuncionais : uma integração em busca da promoção do aluno com necessidades especiais no atendimento educacional especializado. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 10, n.2, p.125-138, mai./ago., 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/51234/751375150505>. Acesso em: 26 ago. 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Lisboa: Editora Artmed, 2002.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da. **Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SUDMAN, S., & BRADBUM, N. M. **Asking questions**. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE DOCENTES

Carmen Roselaine de Oliveira Farias – UFRPE
João Pedro de Almeida Dias – PPGE/UFPE

RESUMO

Este trabalho é resultado de nossas experiências como docentes em um componente curricular do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição federal situada em Recife (Pernambuco). O objetivo foi analisar nossa experiência em um componente que visa contribuir com a socialização acadêmica na formação inicial de professores. Partimos da seguinte interrogação: Que experiência resulta de nosso engajamento como docentes em um componente curricular voltado à socialização acadêmica? Como metodologia empregamos o uso da narrativa para acessar e interpretar significados, guiados por uma perspectiva fenomenológica de pesquisa. A partir das reflexões conduzidas, destacamos nos resultados dois aspectos experienciais relevantes: a formação pela via do estágio docência no ensino superior; e o desafio da socialização acadêmica como aprendizagem na prática.

Palavras-chave: Prática docente, Letramento acadêmico, Narrativa, Fenomenologia.

INTRODUÇÃO

Hay que abrir la ventana. Pero sabiendo que lo que se ve cuando la ventana se abre nunca es lo que habíamos pensado, o soñado, nunca es del orden de lo previsto. Por eso la pregunta por el “de qué otro modo” no puede ser otra cosa que una apertura. (Larrosa, 2010, p.88)

De partida, procuramos enunciar algumas noções que nos acompanham neste trabalho narrativo e reflexivo. Iniciamos pela noção de *experiência de docentes*, a que atribuímos um estatuto epistemológico de importância da pessoa-sujeito, com todas suas circunstâncias subjetivas e objetivas, contradições e potencialidades de transformar e ressignificar suas vivências. Com efeito, a experiência como docente nunca está totalmente submissa à ordem da lei e fatores externos, embora, por sua natureza invasiva, esses fatores possam afetar o mundo da vida. No sentido que queremos enfatizar, a docência não está descolada da vivência e, enquanto intencionalidade, reveste-se do sentido de *experiência*, sendo, portanto, aberta à interpretação de seus significados.

A experiência, quando narrada, permite o encontro daquilo que é pessoal com o social, das lembranças com os registros, num exercício que contribui, especialmente, com a



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

autoformação de quem narra e potencial formação de quem lê. Podemos dizer que a história da pessoa narradora é entrelaçada com as das outras, constituindo uma trama de significados compartilhados abertos à leitura e à interpretação, como uma janela que se abre, no sentido da epígrafe de Larrosa com a qual iniciamos esta comunicação.

Acionamos aqui a noção teórico-metodológica de experiência oferecida por Larrosa (2010), não apenas como ferramenta de trabalho que nos permite tomar certa distância da “ordem do discurso pedagógico” que nos atravessa desde fora e nos é constitutiva, mas, principalmente, como um espaço de liberdade para o pensamento e a sensibilidade. Essa é uma noção que nos permite dizer o que nem sempre dizemos, afirmando aquilo que nos move nos territórios da vida. Diz Larrosa (2010):

[...] porque se a experiência é o que nos passa, o que é a vida se não o passar do que nos passa e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou sua falta de sentido? A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, conosco mesmo, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos desejando ser. (...) Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que sublinhar sua implicação com a vida, sua vitalidade. Mas como? E, sobretudo, de que outro modo? (Larrosa, 2010, p. 87-88)

É evidente que essa perspectiva problematiza nossas formas triviais de pensar a realidade pelas lentes comumente empregadas no fazer da ciência na academia e, em especial, questiona nossas noções de ensino e de aprendizagem como simples transmissão de representações do mundo, conciliando a relação educativa com os sentidos e a aprendizagem com a compreensão dos fenômenos percebidos. No contexto de certa fenomenologia, Merleau-Ponty (1971) propõe uma compreensão da realidade a partir da perspectiva de um ser em/no mundo:

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 5-6).

Mas como elaborar essa realidade da qual somos parte? Como acessar a experiência da docência vivida sob o signo da experiência? Por meio da *narrativa* buscamos abrir esse caminho ao encontro dos significados que emergem da experiência, concordando com Dutra (2002), que “ela [a narrativa] nos introduz na sua vida [de quem narra], sensibiliza-nos e coloca-nos como participantes da sua experiência, fazendo do pesquisador um sujeito dessa experiência”. Como participantes da experiência, ao pesquisar não buscamos explicar o que



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

quer que seja, nem problematizar o que é dito diante do que se possa considerar a realidade das coisas, mas seguimos a orientação de interpretar os sentidos expressos em formas narrativas.

As narrativas são as vias pelas quais se acessa o vivido, o sentido de quem somos. As narrativas nada mais são do que histórias que contamos para os outros e para nós mesmos, essas construções que fazem parte de cada um de nós, pelas quais nossas vidas são tornadas palavras. Contudo, nossas narrativas não estão suspensas no mundo, são parte dele mesmo, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, por vezes institucionalizadas, como a escola, o hospital, a sessão de psicoterapia, a família. Aprendemos com Larrosa (2004) que as nossas histórias são construídas na relação com as histórias que escutamos e lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito.

No sentido apresentado, a vida presente na narrativa, assim como o texto, está aberta ao leitor que a interpreta: “(...) o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo e, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto”. (Larrosa, 2004, p.12/13). A partir dessa forma de assumir a narrativa, quem somos e o que vivemos não está fora do jogo de interpretações, isto é, o modo como atribuímos significados ao mundo é análogo ao modo como construímos nossas narrativas.

Outro aspecto interessante a destacar é que a narrativa, “em vez de ser uma lembrança acabada de uma experiência, se reconstrói à medida em que é narrada” (Dutra, 2002, p.). Enquanto pessoas que pesquisam a experiência, ouvimos a narrativa e, em seguida, passamos a também narrá-las, mas agora com a carga que trazemos de nossas próprias experiências e interrogações. Esse movimento faz da narrativa um caminho aberto para a pesquisa de matriz fenomenológica.

Contar história sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido (Benjamin, 1994, p. 205, apud Dutra 2002).

Ao escolhermos a narrativa como meio de acesso aos significados compartilhados visando compreender a experiência vivida enquanto fenômeno, estamos situando nossa pesquisa no terreno da fenomenologia. A noção de *fenômeno* refere-se àquilo que se apresenta à consciência que se dirige ao mundo de modo intencional, isto é, àquilo que se mostra e que se destaca de um fundo, o solo mundano em que se situa (Bicudo, 2020).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA

“Fenômeno” é o que se mostra no ato de perceber ou de intuir. É correlato a quem percebe ou intui. Este que percebe ou intui realiza esses atos de acordo com suas especificidades. Por exemplo, uma pessoa que não distingue cores, não pode intuir a vermelhidão do vermelho; ou uma pessoa que não sente sensações táteis, não pode sentir a frialdade do gelo. Por seu lado, o fenômeno se doa em seus modos de doação.

O fenômeno aqui visado é a experiência de docência em um determinado componente curricular, parte do currículo de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em que a primeira autora ocupa a posição de professora do componente e os segundo e terceiro autores (mestrando e doutorando, respectivamente) foram estagiários docentes no ensino superior, ambos de um programa de pós-graduação acadêmico na área de Ensino (Área 46 da CAPES).

A interrogação que nos acompanha é a seguinte: que experiência resulta de nosso engajamento como docentes em um componente curricular voltado à socialização acadêmica? A partir da nossa aposta no uso das narrativas queremos fazer o exercício de rever nossa experiência, explorar o que aprendemos com elas e retroalimentar a reflexão sobre o que podemos fazer diferente.

UM COMPONENTE CURRICULAR PARA SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA?

Iniciamos esta seção com uma pergunta, tendo em vista que a própria ideia de socialização acadêmica, em geral, não está contida dentro de um componente curricular. Contudo, cabe aqui alguns elementos objetivos de como esta proposta foi construída e, até mesmo, fundamentada no projeto pedagógico de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

No Brasil, os cursos de licenciatura são contextos de formação de professores que, prioritariamente, atuarão no campo da educação básica em diferentes modalidades. Entre as muitas expectativas formativas previstas nas diretrizes curriculares nacionais, está a de conduzir o egresso à valorização da pesquisa e da extensão como princípios pedagógicos essenciais; acesso a fontes nacionais e internacionais de pesquisa; estudo e produção acadêmica-profissional; construção de conhecimentos teóricos e práticos de pesquisa, análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; utilização de instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; além da elaboração de um trabalho acadêmico de conclusão de curso. Nos textos das políticas educacionais encontra-se o entendimento de que



“a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação” (Brasil, 2015a e 2015b).

Este conjunto de expectativas presentes em textos de política educacional e curricular, nem sempre é atendido no interior das instituições de ensino superior encarregadas da formação inicial de professores. O censo escolar de 2022 mostra que das matrículas nos cursos de licenciatura registradas naquele ano, 34,2% estão em instituições públicas e 65,8% estão em IES privadas. Já em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam somente 35,8%, enquanto licenciatura a distância são 64,2% do total de matrículas (Brasil, 2022). Esses dados são apenas indícios de uma situação muito mais complexa da educação nacional que se reflete na mercantilização do ensino e da formação do professorado.

Nesta minoria de aproximadamente 34% estamos nós, vinculados a uma universidade pública do Recife, Pernambuco. Contudo, mesmo sabendo que são as universidades públicas os principais espaços de formação acadêmica de pesquisadores no país, nem por isso a tarefa da socialização acadêmica tem sido das mais mais fáceis, visto a natureza desse tipo de formação e as resistências culturais encontradas quando se trata de pesquisa na área de Ensino. No nosso contexto da prática, não raramente, encontramos concepções de pesquisa acadêmico-científica como uma prática “exclusiva” das chamadas ciências de referência (Biologia, Química, Física, por exemplo), lançando à margem as possibilidades abertas pela pesquisa em ensino de ciências.

Reconhecer que o ensino de ciências é um campo de produção social e cultural do conhecimento e, portanto, de pesquisa, é um esforço que vem sendo empreendido há décadas por pesquisadores da área (Scarpa; Marandino, 1999, Nardi, 2015, Teixeira; Megid Neto, 2016). A área de ensino de ciências já conta com marcante produção científica nacional e internacional e é crescente o número de programas de pós-graduação e eventos acadêmicos e científicos.

Esse contexto tem contribuído com a integração gradual da pesquisa na formação inicial e continuada de professores, que se espera produza efeitos também nas salas de aula de ciências de outros níveis e modalidades de ensino. No entanto, inserir a compreensão, o uso e a prática de fazer e escrever pesquisa em ensino na formação inicial de professores requer buscar responder algumas questões, tais como: como promover a leitura e a escrita acadêmica na formação inicial de professores de ciências biológicas? Que relevância social atribuímos a este propósito? Que possibilidades e limitações encontramos para isto no interior de um componente curricular? Essas são algumas questões que têm nos levado a repensar cada



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

edição semestral do componente curricular e a tecer reflexões sobre o que temos aprendido com nossas experiências na formação inicial de professores.

Antes de prosseguir, vale esclarecer o que estamos entendendo por “socialização acadêmica”. Buscamos fundamento para esta noção nos estudos de letramentos acadêmicos de Lea e Street (1998 e 2014) e Street (2010). Para além de ler e escrever fluentemente, este tipo de letramento inclui outros tipos de habilidades, onde se encontra a socialização acadêmica.

Com efeito, de acordo com Street (2010), além das dimensões explícitas que compõem os critérios de avaliações da escrita acadêmica, geralmente fundamentadas na estrutura do texto (introdução, referenciais teóricos, metodologia, resultados), há um conjunto de outras dimensões “escondidas” que são utilizadas por orientadores e avaliadores, mas que na prática são mantidas implícitas. Provavelmente, havendo maior socialização dos critérios e regras em uso em determinada comunidade epistêmica, veríamos crescer as chances de os alunos alcançarem êxito como escritores acadêmicos.

A partir de abordagens de escrita e de modelos de aprendizagem, Lea e Street (1998 e 2014) e Street (2010) citam três modelos de produção textual de estudantes, que denominaram estudo das formas linguísticas: *o modelo das habilidades cognitivas* recai sobre aspectos superficiais do texto, com foco principal nas regras gramaticais, sintáticas, pontuação e ortografia e o modo de aprendizagem por instrução; *o modelo da socialização acadêmica* pressupõe a aculturação em determinada disciplina e tem foco nas regras sociais e nos gêneros textuais usuais na área, tendo mais relevância neste modelo a aprendizagem por participação; e *o modelo dos letramentos acadêmicos* que visa a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, tem foco crítico nas complexas relações entre a produção textual do estudante e as práticas institucionais e sua aprendizagem envolvem aspectos epistemológicos e sociais.

Ao lançar um olhar para o componente curricular que vimos construindo, reconhecemos seus propósitos e procedimentos no modelo de socialização acadêmica, tendo em vista tratar-se de um espaço curricular com objetivo de:

desenvolver aprendizagens referentes à área de pesquisa e Ensino de Ciências (EC) por meio de um projeto temático integrador no contexto da produção científica na área de ensino de ciências. Especificamente busca: a) Reconhecer a área de ensino de ciências como campo de atuação profissional docente e de pesquisa científica; b) entender as mudanças históricas, sociais e culturais ocorridas no Ensino de Ciências ao longo das últimas décadas; c) valorizar a produção científica da área, especialmente periódicos e eventos da área, a partir de critérios de relevância científica e social; d) aprender a fazer buscas criteriosas da produção científica da área; e) sistematizar e organizar informações de pesquisa de revisão de literatura; f) ler e interpretar artigos científicos em diferentes linhas de pesquisa da área; e) redigir textos de divulgação científica. (Plano de Ensino do Componente Curricular)



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Contudo, temos aqui uma questão ainda não resolvida e que remete aos modos de ensinar em espaços-tempos curriculares e de aprender por participação, conforme Lea e Street (1998 e 2014) e Street (2010). Enquanto docentes somos aculturados a ensinar por instrução nos contextos regulados da sala de aula, o que contrasta com o modelo de socialização que requer aprendizagem por participação, em contextos reais de atuação prática.

PASSOS DA PESQUISA QUE INTERROGA A EXPERIÊNCIA

Como referimos anteriormente, a pesquisa é de matriz fenomenológica e envolveu a participação, como narradores, de dois autores deste trabalho que atuaram como estagiários docentes no componente curricular denominado Projeto Temático Integrador 2, ofertado no segundo período¹ do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Recife, Pernambuco.

Daqui em diante chamaremos de Estagiário Docente de Mestrado (EDM), o discente que desenvolveu seu estágio durante o segundo semestre de 2023; e de Estagiário Docente de Doutorado (EDD), o discente que atuou no componente durante o primeiro semestre de 2024. Ambos estão vinculados ao Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)².

Os participantes responderam à seguinte interrogação: como foi a vivência do seu Estágio Docência no componente Projeto Temático Integrador 2? A partir desta pergunta geral elaboraram oramente suas narrativas, as quais foram gravadas em áudio (EDD) e em audiovisual (EDM) e ambas submetidas à transcrição com uso do Aplicativo Transkriptor.

Convertidas em texto, as narrativas foram alvo de leitura atenta e repetida, seleção e interpretação de unidades de significados (US), e elaboração de um novo texto narrativo com potencial de recontar a experiência interrogada. As US foram identificadas pelo numeral sequencial na medida em que foram emergindo, então, por exemplo, identificamos a primeira unidade de significado e acrescentamos o código do participante: US01EDD.

Os achados deste percurso investigativo vão na direção de um texto descritivo-narrativo e interpretativo que hibridiza as histórias contadas por eles e recontada pela docente supervisora, como narradora onisciente, ela própria partícipe dos processos narrados e autora

¹ Cada período corresponde a um semestre do curso.

² Em razão dos limites de extensão deste trabalho, não faremos uma apresentação mais detalhada de seus perfis acadêmicos e profissionais.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

desta comunicação. Com este texto híbrido, queremos experimentar uma narrativa fenomenológica em torno de uma vivência compartilhada, mas que procura não obscurecer os significados que emergem da experiência vivida.

QUE EXPERIÊNCIA TEMOS A COMPARTILHAR? ALGUMAS JANELAS INTERPRETATIVAS

Iniciamos esta comunicação interrogando: que experiência resulta de nosso engajamento como docentes em um componente curricular voltado à socialização acadêmica? Nesta seção, apresentamos alguns significados que emergiram de nossa aproximação ao fenômeno e, num movimento interpretativo, abrimos janelas de compreensão, sabendo de antemão que não podem fixar seu sentido. A seção está organizada em duas partes, correspondentes a aspectos experienciais que consideramos relevantes: a formação pela via do estágio docência no ensino superior; e o desafio da socialização acadêmica como aprendizagem na prática.

A formação pela via do Estágio Docência no Ensino Superior

O Estágio Docência no Ensino Superior, como outras atividades do currículo de formação no Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências, é obrigatório para discentes do mestrado e doutorado que recebem bolsas de estudo, independentemente da agência de fomento. No caso de EDM, a entrada no estágio possibilitava, além do cumprimento da sua obrigação curricular de vivenciar a docência na educação superior, uma oportunidade de avançar na relação de orientação, pois a supervisora do estágio era também sua orientadora.

Começa como uma obrigatoriedade, não da sua parte, mas porque é parte do programa, é obrigatório pelo programa a gente fazer uma disciplina de estágio e..., [...] ela serviu de base para uma experiência de poder estar ao seu lado, num processo de orientação mais próxima, um processo de aprender a ser professor de ensino superior, que também foi importante para mim. (US01EDM)

“Aprender a ser professor de ensino superior” é um ganho que EDM não havia mensurado antes de ter iniciado o seu estágio. Esta foi uma experiência que lhe permitiu reconhecer este como um espaço profissional desejado, “me fez também gostar de querer dar aula no ensino superior”.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA

[...] como professor, eu realmente senti que eu estava exercendo a docência na sua disciplina ainda como estagiário. [...] O que me fez também gostar de querer dar aula no ensino superior. Eu não tinha tanta essa perspectiva antes de começar o estágio da docência. Tinha uma perspectiva geral, obviamente, que a gente tem, mas não uma vontade de verdade. Então, desenvolveu em mim essa vontade de querer ser professor de ensino superior devido a essa excelente experiência que eu tive como professor de PTI II. Eu acho que isso foi uma das coisas mais fundamentais para mim, e uma virada de chave, porque eu tive a oportunidade. (US03EDM)

A vivência revestiu-se de certa surpresa ao se deparar com situações que não considerava comuns em contextos de estágio, a exemplo da autonomia que o docente experimenta na condução do trabalho educativo. A expectativa de ser um coadjuvante na cena e “fazer só o básico” deu lugar à satisfação de ocupar uma outra posição e exercer as tarefas de um docente (estagiário) atuante em todas as fases do ensino, acompanhando de perto a “evolução dos alunos”.

Eu consegui, de fato, ter uma autonomia profissional, o que a gente quase nunca espera de um estágio. Porque, geralmente, no estágio, principalmente a docência, o aluno vai ali, o mestrando vai, para acompanhar o professor, e o professor dificilmente dá uma autonomia. Então, assim, interessante para o aluno ser ministrador de sua própria aula. Geralmente, a gente pega uma aula que um professor tem, o professor vai liberar ali o conteúdo, você estuda o conteúdo e pronto. Você me deu uma autonomia bem significativa, mas dentro, obviamente, do cronograma de todo o conteúdo. Então, para mim, foi excelente. (US09EDM)

Eu não fiz só o básico do acompanhamento do estágio. Eu fiz do início da disciplina até o fechamento dela. E assim, eu pude ver a evolução dos alunos, eu pude ver as frequentes dúvidas que eles tinham, dificuldades também, assim, até mesmo de conteúdo, de falta de conteúdo que não teve no ensino médio, tudo. Então, você consegue ver uma evolução a longo prazo do aluno. (US04EDM)

O sentimento de se tornar um docente enquanto estagiário é experimentado, sobretudo, na relação direta com estudantes da graduação. Foram especialmente essas relações que possibilitaram à EDM deslocar-se de um lugar secundário e ir ocupando gradativamente outra posição na cena da sala de aula. “[...] aí é que realmente eles me viram como professor e vinham tirar dúvida, vinha pedir conselhos...”

[...] eles, primeiro, não tinham a visão de mim como um professor pra eles. Porque, pelo que eles me diziam, era o seguinte: geralmente, Pedro, quem vai acompanhar os professores das universidades são os monitores deles, ou seja, ainda os graduandos... Então, eles no início me colocavam como apenas um monitor de disciplina e não tiravam tantas dúvidas comigo. À medida que eu ia me apresentando, que eu ia dando aula, que eles iam vendo a metodologia e as coisas acontecendo de fato, aí é que eles realmente me viram como professor e vinham tirar dúvida, vinham pedir conselhos, vinham pedir para eu ler um texto, tudo. (US05EDM)

Diferentemente do sentimento de EDM que acompanhou um semestre inteiro de aulas, desde o planejamento, execução, avaliação e encerramento do componente curricular, EDM, também em sua primeira vivência de docência no ensino superior, não experimentou algo

parecido. Seu estágio foi interrompido depois de um mês e meio de aula em razão da greve das universidades no primeiro semestre de 2024 e, portanto, não chegou a ocupar o “papel principal de docente”. Ainda assim, EDD narra a importância que teve para si a parceria entre “supervisor e estagiário para a construção da disciplina” e dos “reajustes que iam surgindo a partir das demandas, das necessidades dos estudantes e de nós docentes”. Ou seja, apesar do pouco tempo e do sentimento de ser um “auxiliar” no trabalho docente, EDD experimentou práticas próprias do fazer educativo e, de certo modo, alguns desafios que surgem no próprio processo da docência.

A disciplina de estágio, para mim, foi bem desafiadora, no sentido de que foi a minha primeira experiência profissional em um curso de graduação, de formação de professores de ciências biológicas, no qual, apesar de eu não ter assumido o papel principal de docente, mas de auxiliar foi algo muito importante, principalmente porque a minha supervisora de estágio, ela proporcionou uma parceria em um momento muito mútuo de relação entre supervisor e estagiário para a construção da disciplina, para a condução da disciplina e principalmente dos reajustes que iam surgindo a partir das demandas, das necessidades dos estudantes e de nós docentes. (US01EDD)

Assim como para EDM, o doutorando percebe-se experimentando a docência no ensino superior ao ser interpelado pelas expressões dos estudantes, pelas suas necessidades e dificuldades. EDD narra uma espécie de esquecimento de como foi o percurso que o levou até ali: “eu cheguei imaginando que eles talvez soubessem já o que era um resumo simples, um resumo expandido, o que é que necessita dentro de um texto acadêmico...”.

[...] passei pela graduação, tive quase as mesmas dificuldades que muitos estudantes dessa disciplina tiveram, mas como eu passei já por uma especialização, por um mestrado e agora está no doutorado, meio que a gente vai amadurecendo [...] esquecendo, na verdade, de como a gente vivenciou a graduação.

Então, quando eu cheguei nessa disciplina [...] eu não imaginei que aqueles estudantes poderiam ter as mesmas dificuldades, as mesmas necessidades que eu tive na minha graduação.

Então, eu cheguei imaginando que eles talvez soubessem já o que era um resumo simples, um resumo expandido, o que é que necessita dentro de um texto acadêmico, quais são os eventos dentro da área.

Então, coisas que aparentemente são simples, mas que, depois do meu momento de reflexão, eu percebi que eu não sabia disso na graduação, e que isso foi com amadurecimento dentro da pós-graduação. (US02EDD)

[...] eu me encarei naquele momento como uma pessoa que não estivesse sabendo explicar, ou uma pessoa que não estava sendo sensível ao ponto de primeiro entender as dificuldades daqueles estudantes para depois passar um conteúdo, porque eu apenas cheguei ali para poder falar o que eu queria falar, sem antes conhecer a necessidade desses estudantes. (US03EDD)

Diante do acontecimento de dar-se conta da presença do outro que o interpela, EDD traz na sua narrativa a importância do momento de reflexão que sobrevinha a cada aula



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

vivenciada e, juntamente com a supervisora do estágio, revisar os acontecimentos da aula e exercitar “um olhar mais atento”, “um olhar mais sensível” ao processo de aprendizagem.

Então, sempre após as aulas, praticamente quase todas as aulas, a gente tinha esse momento com a supervisora de estágio, que a gente dialogava sobre essas necessidades que tinham surgido na disciplina e a gente percebeu que os estudantes, eles careciam muito dessa necessidade da gente ter um olhar mais atento, de ter um olhar mais sensível. (US04EDD)

Foram esses momentos reflexivos e uma certa formação da atenção que o levou a se engajar, a convite da supervisora, na elaboração de um material de ensino voltado às necessidades percebidas na sala de aula, pois “cada contexto é um contexto” e o docente pode se “colocar como aluno” para melhor desempenhar sua docência.

E tendo em vista que cada contexto é um contexto diferente, a gente percebeu que era necessário que nós preparássemos um trabalho específico para aquela turma, mas que também atendesse a necessidade de muitos estudantes, de muitos outros estudantes.

Então, por exemplo, fiz esse trabalho pensando tanto na necessidade desses, construímos um material didático, tanto pensando na necessidade desses estudantes, mas também me colocando como aluno de graduação no meu tempo. (US05EDD)

O desafio da socialização acadêmica como aprendizagem na prática

O componente curricular Projeto Temático Integrador 2 não é, extamente, um componente trivial, posto que resultante das recentes reformas do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. EDM, mesmo sendo egresso desse curso, não o vivenciou durante sua graduação.

Seu conteúdo, envolvendo uma revisão narrativa da literatura na área de ensino de ciências e biologia, requer o desenvolvimento de aprendizagens compatíveis com uma “socialização acadêmica”, as quais, geralmente, são iniciadas durante os programas de iniciação científica ou mesmo no ingresso no mestrado. Seus objetivos não se confundem com metodologia científica ou estruturação de trabalhos acadêmicos, conforme normas pré-estabelecidas, mas se voltam à elaboração de conhecimentos sobre um campo epistêmico e de como se pesquisar nele. Ao ensinar, EDM volta-se sobre seus próprios aprendizados “porque quem fala também se ouve”.

Então, a disciplina de PTI 2 traz umas ferramentas para o aluno que eu acredito que são fundamentais para além da disciplina de metodologia científica. [...] para mim foi uma experiência muito boa, porque quem fala também se ouve, né?

Então, poder dar aula sobre aqueles conteúdos é a mesma coisa que fazer uma revisão para mim mesmo e aprender junto com os alunos. (US02EDM)



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Há uma abertura no horizonte da formação ao conceber a escrita como expressão pessoal e a evolução na aprendizagem quando os alunos “já sabem que não vão mais ser julgados pelos seus textos”:

Foi muito interessante essa evolução com os alunos [...] evoluindo também a questão textual, a confiança de escrever também, porque eles já sabem que não vão mais ser julgados pelos seus textos, pelo que eles escrevem, e sim avaliados pela sua própria dinâmica de escrita, suas próprias formas de se expressar.

Então, quanto melhor eles se expressam, mais eles vão evoluindo na disciplina.

Isso foi uma coisa interessante. (US06EDM)

A gente leu não sei quantas páginas, mas, em compensação, a gente leu e gostou, e fez um trabalho, e esse trabalho talvez vá pra frente. Então, a minha concepção dos alunos foi essa, foi vê-los se transformar no final da disciplina, mas sem ser de uma maneira pesada, de uma maneira muito linear e confortável para eles. (US07EDM)

Ensinar neste componente curricular é, por fim, considerado um desafio, exige “atenção” e “cuidado” porque se lida com a escrita do outro e esta escrita carrega um pouco de quem escreve.

É um desafio grande, eu sei que vai demandar do professor uma certa atenção, porque a gente lida com a escrita. Tá escrevendo. [...] você tem que ter todo um carinho atencioso de olhar para aquela escrita da pessoa e identificar que ali tem partes dela. Às vezes, tem relatos reflexivos de suas próprias vidas, do seu dia a dia. [...] por mais que ele já esteja cansado ou estressado de outras coisas, um certo cuidado, porque é um texto e um texto geralmente é uma abertura que a pessoa faz, então assim, é um desafio... (US08EDM)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa de finalizar esta comunicação, retomo a pergunta: Que experiência temos a compartilhar? Temos a compartilhar um percurso narrativo e investigativo sobre nosso próprio fazer docente, pelo qual vamos nos autoformando e revisando as vivências pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos.

Neste percurso, tomamos consciência dos outros que participam conosco dos processos de aprendizagem, docentes, alunos, pares, e dos conhecimentos que vamos constituindo na medida em que somos interpelados pelas coisas do mundo. A vivência da docência, ainda que no espaço limitado do estágio, pode ser experimentada como exercício da autonomia; da formação da atenção; do olhar sensível; e do cuidado com o outro. A socialização acadêmica é um desafio que não deve ser descuidado, muito menos submetido a regras rígidas e imperativas, podendo ser um processo iniciado desde a graduação e cultivado como parte da formação de professores. Por fim, a escrita pode ser vivida como autoria e



liberdade, como prática de investigação e descoberta do que ainda não se sabe. Pela escrita, assim como pela narrativa, compartilhamos sempre um pouco de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa y identidad: a modo de presentación. In: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (org.) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-22.

LARROSA BONDÍA, J. 2010. Herido de Realidad y en Busca de Realidad. Notas sobre los Lenguajes de la Experiencia. In: J. Contreras; N. Pérez de Lara (Eds.). **Investigar la Experiencia Educativa**. Madrid: Edições Morata, 87-116.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de F. Komesu e A. Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, p. 477-493, 2014.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, v. 28, n.2, 541–567.