

Experiência na formação docente: uma narrativa de aprendizagem sobre o PIBID Biologia (2018-2019)

Jessyca Rodrigues Silva¹
Mariana Lima Vilela²

Resumo: Este texto traz narrativas de uma licencianda sobre a experiência de formação no PIBID Biologia UFF, a partir de memórias do período de agosto de 2018 a dezembro de 2019. Assume a narrativa apresentada na perspectiva que Goodson et al (2010) definem como aprendizagem narrativa. São narradas as aprendizagens sobre a dinâmica escolar, a cultura dos estudantes da educação básica e projetos interdisciplinares. Ao longo da narrativa, o texto dialoga com diferentes conceitos de experiência propostos por Larrosa (2011) e Tardif (2000), que se complementam no sentido de argumentar sobre a relevância da experiência e da narrativa como processos de formação docente permanente.

Palavras chave: Saberes Docentes; Narrativa Docente; Experiência Docente; Formação Inicial; PIBID

-
- 1 Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal Fluminense- UFF, jessycarodrigues@id.uff.br;
 - 2 Doutor pelo Curso de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF, Professor da Universidade Federal Fluminense, m.limavilela@gmail.com.

Introdução

Este texto traz narrativas de uma licencianda sobre a experiência de formação no PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFF. A partir de memórias do período de agosto de 2018 a dezembro de 2019, assumimos a narrativa apresentada na perspectiva que Goodson et al (2010) definem como aprendizagem narrativa. Segundo os autores, a narrativa em si é um evento de aprendizagem, e se materializa na interação entre as aprendizagens e experiências prévias dos sujeitos, as pressões situadas no presente e suas projeções e propósitos para o futuro (p. 8). Trazemos essa perspectiva de aprendizagem narrativa em diálogo com diferentes conceitos de experiência propostos por Larrosa (2011) e Tardif (2000), que se complementam no sentido de argumentar sobre a relevância da experiência e da narrativa como processos de formação docente permanente.

Para Larrosa (2011) a experiência consiste em “o que me passa”, “o que me acontece”, sendo o sujeito da experiência apenas um território de passagem, definido por sua receptividade e abertura, que vai possibilitar que o acontecer deixe uma marca, me transformando e modificando a forma como eu me vejo, me expesso e interajo no mundo. Assim, a experiência em Larrosa (2011) é algo que ocorre no presente e que marca a subjetividade de quem a experimenta.

Por outro lado, na perspectiva de Tardif (2000), a experiência se materializa em uma das categorias dos saberes docentes os quais são complexos e dinâmicos, constituídos sob permanente influência de múltiplas fontes. Diferente da perspectiva de Larrosa (2011), a noção proposta por Tardif (2000) tem uma relação de acúmulo ao longo do tempo, isto porque, são as experiências vividas que vão compondo um repertório de certezas mais ou menos provisórias sobre a atuação profissional docente e se integram ao conjunto mais amplo de saberes do professor.

A trajetória dos alunos e dos professores é marcada por experiências, que produzem um aprendizado mútuo e transformador no meio escolar e a integração entre alunos da educação básica, licenciandos e professores das escolas produzida no PIBID aqui apresentadas possibilitou aprendizagens da formação inicial sobre as dimensões educativas que estão além do ensino de conteúdos de Biologia. Nas seções seguintes apresentamos narrativas de uma licencianda, autora do presente texto, sobre seus aprendizados e experiências como bolsista do PIBID do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFF no Colégio Estadual Baltazar Bernardino (Niterói, RJ).

Aprendendo sobre a dinâmica escolar

O processo de construção da experiência sempre tange uma primeira etapa que parece ser inevitável: o contato com o desconhecido. Para os licenciandos, essa etapa é repleta de receios e incertezas quando se trata da prática nas escolas, porque o ambiente escolar é um meio muito familiar, mas a situação é distinta, estranha. Larrosa (2011), discorre em seu trabalho que a palavra “experiência” possui um radical “ex”, que se relaciona com exterior, estrangeiro e foi exatamente essa a sensação no primeiro contato com a escola, um ambiente tão familiar e já frequentado há muito tempo, porém agora vivenciada em uma outra perspectiva, não mais de aluna, mas de licencianda. A primeira prática nas turmas produziu sentimentos contraditórios, uma vez que chegamos com a sensação de conteúdo acumulado e conhecimento de diversas metodologias, através das disciplinas estudadas durante a formação universitária, e ao mesmo tempo sentimos que nenhuma dessas abordagens e conhecimentos serão bem aplicados e sucedidos, pois não prevemos o principal fator que permeia a sala de aula: o contexto dos alunos. Nesse sentido, o compartilhamento das narrativas dos professores que ocupam as escolas e possuem vivências duradouras nesse ambiente foi muito importante para o aprendizado como licencianda, porque através dessas vivências, os professores foram capazes de desenvolver métodos próprios para lidar com cada turma. Esses métodos constituem uma dimensão de aprendizados essenciais, até então não explorados na com profundidade na formação teórica da universidade, pois são inerentes à prática nas escolas e através dela são compartilhados e consolidados.

A primeira turma vivenciava um cotidiano completamente estranho ao da licencianda, e o professor possuía uma forte noção do contexto, sendo muito querido pelos alunos. Através das interações entre estagiária e a turma, além da observação de cada aluno como um integrante ativo do “ecossistema escolar”, foi possível dialogar com o professor e entender melhor seu método, internalizando essas práticas e refinando as noções que possuía a respeito da dinâmica escolar, advindas dos aprendizados da universidade.

Partindo dessas aprendizagens os licenciandos conduziram um projeto nesta turma que foi apresentado na feira de ciências e tecnologia de Niterói. O projeto se articulava a aspectos sociais que permeavam a comunidade onde os alunos viviam e a conceitos sobre as relações ecológicas de um sistema de um formigueiro. Os alunos participaram ativamente e houve grande troca de conhecimentos entre os participantes e os ouvintes da feira, que

também foram afetados por essa experiência e a ciência aprendida na sala de aula foi capaz de atravessar os muros da escola.

Além da importância do contexto deve-se compreender que ele é extremamente mutável entre alunos e turmas distintas, e é voltando o olhar para a atividade e sua realização que os conhecimentos são construídos. O professor, sua prática e seus saberes pertencem a uma situação de trabalho que se transformam mutuamente. A prática não exerce o papel de aplicação da teoria universitária, mas possibilita a aquisição de novos saberes que atuarão como ferramentas a serem moldadas e direcionadas para formas distintas no ensino. O professor interpreta e reorganiza o plano de estudo valendo-se da mobilização de diversos saberes diferentes (TARDIF, 2000), que levam em conta as necessidades de cada objetivo como a motivação do aluno e as metas pedagógicas. O conhecimento aprendido na universidade não é passível de invalidez, mas de transformação frente as necessidades e particularidades de cada turma, e o entendimento dessas particularidades pode ser difundido ouvindo as experiências e trajetórias de professores em exercício que devem ter voz ativa e participam na construção do aprendizado.

Participação da escola na formação para a vida

Parte da familiarização com a dinâmica escolar envolve tentar compreender qual é o papel da escola na vida do aluno. Encarar o ensino como uma troca que ao mesmo tempo modifica o aluno e o professor, nos faz pensar em como ocorre a participação desse aluno no processo de aprendizagem. Tradicionalmente o professor ocupa a posição de transmissor do conhecimento e o aluno ocupa a posição passiva, absorvendo a informação. Porém, se o contexto e as vivências em casa modificam a forma que o aluno interage, adquire ideias e enxerga a si próprio dentro da escola, a sua formação já começa antes do meio escolar, o que torna o aluno protagonista do seu aprendizado.

Durante as atividades do PIBID uma das propostas de um projeto pedagógico invertia a ordem tradicional, onde os alunos de uma turma de sexto ano foram desafiados a tornarem-se investigadores do assunto estudado em aula, participando da construção de um terrário e anotando todas as hipóteses e questionamentos em cadernos personalizados pelos estagiários, chamados de "caderno do cientista". Ao fim do projeto percebemos que o interesse e a compreensão do conteúdo ocorreram de forma mais natural e os alunos se sentiram responsáveis por aprender e discutir sobre

a matéria com os estagiários ou entre si pois construíram juntos o conhecimento e isto pode abrir espaço para o desenvolvimento de novas formas colaborativas para trabalhar as matérias na escola.

A construção do conhecimento também leva em conta as histórias de vida e experiências pessoais pois essas vivências formam aprendizados que serão refinados ou ressignificados na escola, sendo a própria formação do indivíduo como um todo. Os licenciandos do PIBID, pensaram sobre isso ao desenvolverem uma atividade envolvendo a turma de nono ano da correção de fluxo, que possui em sua grande parte alunos moradores de comunidades de Niterói. Ao trabalhar junto com o professor buscando maior interação através da discussão de filmes e fotos que dialogassem com o conceito de sustentabilidade, uma roda de conversa surgiu e os alunos se sentiram livres para compartilhar histórias pessoais envolvendo o tema, descobrindo que já realizavam tarefas sustentáveis sem saber que possuíam este fim, como o reaproveitamento de água. Nesse sentido, é válido pensar que a jornada de formação do aluno a própria trajetória de vida, onde a escola constitui uma etapa edificadora que não só adiciona, mas ressignifica os aprendizados que o aluno já tem, exercendo influência de forma condutora nessa jornada que o acompanhará além da escola para as próximas etapas da vida, pois como uma experiência ou “aquilo que me passa”, passará através do aluno deixando uma marca, que transformará seus pensamentos e concepções.

Tardif (2000) considera que os saberes profissionais dos professores são adquiridos através do tempo e o ato de ensinar provém das histórias de vida, na vertente pessoal e escolar. Do ponto de vista escolar, o professor ocupa o espaço de trabalho quando ainda é um aluno, antes mesmo de começar a carreira docente, e a imersão nesse espaço gera uma bagagem de conhecimentos, crenças, representações e certezas sobre a prática docente, que permanecem estáveis e dificilmente sofrem modificações, mesmo após os cursos de formação dos professores. As crenças iniciais que envolvem essas experiências de imersão no contexto escolar e passam pelas vivências familiares, são utilizadas na resolução de conflitos e enfrentamentos iniciais na sala de aula. Os saberes docentes são plurais porque se baseiam na cultura pessoal e subjetiva de cada professor, que possui uma história de vida, sentimentos, emoções, personalidade, pensamentos e ações que carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem, e atuam juntamente com conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos na trajetória universitária e ao longo da carreira docente.

Práticas que desconstróem limitações

Durante a formação docente na universidade estudamos e refletimos muito sobre as formas de transmitir o ensino, como superar a barreira do modelo engessado do aluno passivo. Realizamos diversas atividades envolvendo práticas e experimentações que podem ocorrer na sala de aula, e vemos esse espaço como todo o universo do professor na atuação docente. Com isso, é compreensível que na maioria das situações não percebemos que a sala de aula é apenas uma parte de um todo que possui maiores complexidades e desafios. A escola em sua totalidade é um ambiente responsivo, com relações sociais e estruturais que afetam a prática docente e tange as salas de aula. Um dos maiores enfrentamentos, paralelo ao primeiro contato com uma turma de alunos, é o entendimento estrutural da escola e como ela responde as práticas e ideias que queremos aplicar, pois na maioria das vezes a escola apresenta limitações, principalmente se for uma escola pública. A posição inicial do licenciando é iniciar o estágio repleto de ideias e projetos, que são refreados frente as ementas que não contemplam muito tempo para prática, ou o aproveitamento reduzido do espaço escolar, deixando um sentimento de perda da liberdade ou frustração.

Durante a experiência do PIBID, ocorreu a revitalização do laboratório da escola pelos estagiários e as práticas conduzidas nele atraíram grande atenção e participação dos alunos, gerando o diálogo sobre a disciplina de biologia e a troca de informações de forma mais fluida. Apesar de serem produtivas e indiscutivelmente eficazes, o tempo disponível para a aula era curto e o conteúdo extenso. Isso reflete uma questão do próprio sistema educacional que compartimentaliza o ensino dificultando o planejamento de atividades práticas e a interação entre disciplinas, ainda seguindo a fórmula padronizada de ensino que reduz a liberdade do professor.

Dialogando com os professores e suas experiências foi possível perceber que em alguns casos há a possibilidade de planejamento envolvendo práticas interdisciplinares reunindo horários de duas disciplinas. Esse tipo de planejamento demanda uma união e esforço coletivo por parte dos professores e da coordenação da escola, edificando uma complexa relação social, que inicialmente é estranha para os licenciandos. Desta forma, aprendemos que a carreira profissional pode ser considerada um processo de socialização por necessitar do entrelaçamento entre o professor, alunos e a comunidade escolar.

Tardif (2000), entende que esse processo de socialização significa a identificação e incorporação dos indivíduos as práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho que formam a comunidade escolar.

Dessa forma, cabe ao professor se adaptar a esses grupos e não o contrário. Saber viver na escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula (Zeichner & Gore, 1990; Zeichner & Hoeft, 1996).

Compreender esse processo é um enfrentamento para o estagiário porque a vivência na escola um processo subjetivo que faz parte da própria experiência, e esse entendimento ocorre quando consideramos que cada escola possui suas relações, desafios e limitações. E se esse processo compõe a experiência, ele é inerente a prática e vivências restritas e esse espaço.

Conclusão

A trajetória do PIBID, assim como a definição de experiência ou “aquilo que me passa” discutida por Larrosa, compreendeu um aprendizado gradual em etapas que contou com o externo, estranhamento percebido nos primeiros momentos em um ambiente tão diferente e ao mesmo tempo tão familiar como a escola. O período de transformação ocorreu durante todas as vivências e ensinamentos nas relações com professores e alunos. Ouvir as experiências dos professores é transformador porque ensinar não é um ato que se realiza sozinho, envolve compreensão de realidades distintas, pessoas diferentes e metodologias únicas que são desenvolvidas baseadas na jornada de cada educador, que se descobre através das experiências, devendo ser o construtor e protagonista de seu método.

Segundo Tardif (2000), os saberes profissionais, assim como o método de ensino é subjetivo e passa pelas experiências contidas na vida escolar, universitária e familiar, humanizando a figura do professor, que possui uma história, cultura e sentimentos assim como o aluno que não é uma tábua rasa e também possui uma história de vida e crenças anteriores. O conjunto de práticas da carreira do professor não é algo se se assemelhe a uma disciplina ou saber regido pela lógica dos currículos universitários, pois conta com todos esses saberes plurais absorvidos de diversos contextos, vivências e interações sociais, compatíveis com os anos de trajetória profissional. A mobilização desses conhecimentos diante das ações e utilizar essas ações para a construção de novos aprendizados é o “faz-ser” que determina o protagonismo no próprio método e a posição do educador como formador.

Aprendemos que a escola não deve ser considerada um ambiente estático e envolve diversas variáveis que moldam as formas de ensino. O social deve ser discutido e a aula deve ser um espaço para práticas, principalmente a prática do diálogo que dê significado aos conhecimentos da vida, verdadeiro espaço de formação para todas as pessoas. A formação do professor não deve seguir o caminho essencialmente lógico e pré-estabelecido, necessitando da

socialização e conciliação entre todas as experiências, troca de informações e histórias de vida que permitem gerar as ferramentas que produzirão carreiras profissionais dos estagiários iniciantes. O professor com anos de carreira pode contribuir de forma significativa na formação docente e a aproximação da academia com esses profissionais constitui um laço que deve ser estimulado.

O trabalho docente conta com dificuldades e tem suas limitações, mas essas adversidades devem ser o incentivo para insistir na luta por transformações que valorizem a liberdade e a atuação dos professores como arquitetos do conhecimento. Parte dessas transformações podem ter início na trajetória da formação docente com o compartilhamento das experiências que permeiam a realidade escolar, desconstruindo conceitos padronizados e estimulando o pensamento crítico que busca revitalizar a esperança na educação e atuação de futuros profissionais do ensino.

Agradecimentos e Apoios

CAPES pela bolsa PIBID e aos professores e alunos do Colégio Estadual Baltazar Bernardino.

Referências

GOODSON, Ivor. 2009. Developing Life and Work Histories of Teachers. *Journal of Applied Research in Education*, p.1-17.

GOODSON, Ivor F. et al. 2010. Narrative learning. London; New York: Routledge.

LARROSA, J. 2011. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27.

TARDIF, M. 2000. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, n. 13, p. 5-24.

ZEICHNER, K. G., & GORE, Y. J. 1990. Teacher Socialization. In *Handbook of Research on Teacher Education*. Nova York, p. 329-348.

ZEICHNER, K., & HOEFT, K. 1996. Teacher socialization for cultural diversity. In Houston, R. (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, p. 525-47.