

Texto base

DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733397p.200-205>

1

Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.200-205 ISSN:2446-6220

Aprender a ser aluno: a formação discente para o ensino de ciências

Learning how to be a student: student training for the science teaching

Aprender a ser alumno: la formación discente para la enseñanza de ciencias

Elise Dessotti*

Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba

Hylio Laganá Fernandes

Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba

2 RESUMO

3 Este artigo analisa a *formação discente*, termo empregado para designar um fenômeno observado em alunos do ensino fundamental
4 durante atividades em um sistema de cooperação universidade-escola. A proposta envolveu alunos do oitavo ano de uma escola
5 pública que receberam alunos de licenciatura em biologia de uma universidade pública, os quais ministraram aulas teóricas e práticas
6 durante um semestre. Todo o planejamento e execução foram acompanhados pela professora e ao final foram produzidos registros
7 escritos pelos alunos. Observações e registros foram fontes de dados. Como resultado notou-se a formação de um senso de
8 responsabilidade e organização a fim de assegurar que licenciados pudessem lecionar e eles, aprender; houve mudança de postura a
9 partir do momento em que os alunos passaram a se sentir importantes e ativos na dinâmica das aulas, que sugere a importância dessas
10 reflexões na prática docente.

11 **Palavras-chave:** Formação discente. Universidade-escola. Saberes práticos. Formação docente.

12 Introdução

13 No campo educacional existe uma preocupação com a formação docente, questões de como, porquê e para quê formar
14 professores são debatidas entre os educadores. Formação inicial e/ou contínua são temáticas bastante discutidas, seja
15 focando no professor a ser formado ou em formação. Isto pode ser notado pelo aumento no número de produções
16 acadêmicas desde a década de 90, cujos conceitos e concepções estão centrados no professor – “professor-reflexivo”;
17 “professor-pesquisador”; “saberes docentes”; “conhecimentos e competências docentes” (ALVES, 2007).

18 Pensar a formação docente é fundamental e certamente há a necessidade de formar bons professores, contudo ao pensar
19 que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996), convém atentar também para os alunos nesse processo. Nas
20 pesquisas sobre formação pouco se encontra de referências aos alunos. Em uma busca no banco de teses e
21 dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao ministério da
22 Educação, encontram-se 50 trabalhos para o indexador “Formação discente”, destes apenas 3 estão ligados à educação –
23 outros trabalhos são de outras áreas, sendo dois referentes à formação que ocorre dentro do Ensino Superior e um sobre a
24 formação a partir do currículo de um colégio Marista, salientando que o Colégio Marista é uma instituição privada e a
25 formação discente desejada para ricos é diferente para pobres.

26 Aparentemente, os alunos são considerados uma matéria inerte, passiva, sobre a qual o docente deve atuar: conhecendo
27 seus saberes prévios, a realidade em que vivem, seus anseios e desejos, porém, sem o devido crédito ao papel ativo que
28 eles desempenham no processo educativo.

29 Considerando que o sentido do trabalho docente não é o professor, e sim o aprendizado do aluno, toda prática pedagógica
30 tem como foco o desenvolvimento desse aluno, como corrobora Teixeira (1969) quando diz que toda a atividade escolar
31 tem como origem e centro o aluno. Contudo, quantos alunos e alunas compreendem seu papel na complexidade do
32 trabalho pedagógico? Quais seriam as implicações para o ensino-aprendizagem quando o aluno compreende seu papel
33 ativo diante deste processo? Essas questões transversalizam a presente pesquisa como segue.

34

Formação discente e currículo oculto

35 A formação discente manifestada nos planejamentos dos professores, presente nos projetos pedagógicos das escolas e no
36 currículo do estado de São Paulo, pretende formar um sujeito crítico, consciente e com plenas habilidades e competências
37 para manutenção de sua qualidade de vida (SÃO PAULO, 2012). Esses objetivos explicitados nos documentos oficiais
38 contradizem, o que acontece na prática, onde

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

42 Essas práticas escolares não verbalizadas, que desenvolvem nos alunos princípios de obediências a normas, regras e
43 horários e outras atitudes desejadas pelo sistema vigente, são conhecidas como currículo oculto: “O que se aprende no
44 currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações (relacionadas), em geral, ao
45 conformismo, a obediência, ao individualismo” (SILVA, 2005, p.79). A formação daí advinda corrobora
46 comportamentos passivos e acríticos dos alunos, que acabam aceitando toda e qualquer atividade escolar, fortalecendo a
47 submissão e conformismo discente tanto na escola, como fora dela.

48 Este estudo tem como objetivo discutir uma concepção de formação que considerou a atuação discente como integrante
49 ativa do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa desenvolveu-se atrelada a um processo de formação docente
50 numa licenciatura, numa parceria entre escola pública e universidade. Nessa proposta alunos do primeiro ano de
51 licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade federal planejaram, prepararam, ministraram e avaliaram um
52 semestre de aulas dadas a duas turmas de oitavo ano de uma escola pública do interior do estado de São Paulo/Brasil.
53 Participaram do projeto os licenciandos, os alunos da escola pública, o professor responsável pela disciplina de práticas
54 de ensino e a professora responsável pela disciplina de ciências.

55

Metodologia

56 Esta pesquisa se define como qualitativa uma vez que os dados e o contexto onde são produzidos são inextricáveis, a
57 observação e reflexão permitiram compreender e analisar um desdobramento do projeto (LÜDKE E ANDRÉ, 1986);
58 caracteriza-se especificamente como uma ~~pesquisa~~ pesquisa, pois envolveu a implementação de estratégias as quais foram,
59 sistematicamente, observadas, refletidas e mudadas. (GRUNDY; KEMMIS, 1982)

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

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

69 Durante essa conversa inicial, ficou evidente um certo espanto dos alunos diante da ideia que um “professor não nasce
70 professor”, que a constituição docente é um processo contínuo que é afetado tanto por elementos inextricáveis a prática
71 quanto pelos aspectos que permeiam a vida pessoal do indivíduo. “*Dona, professor não chega professor na escola? Mas
72 ele já não estudou pra isso?*” Houve, como mostra essa fala, um sentimento de descoberta dos alunos ao perceberem a
73 prática de um professor é afetada – em alguns casos até mesmo definida – pela postura dos alunos.

74 Vale ressaltar que uma versão anterior desse projeto, com as mesmas turmas da escola, porém com outros licenciandos,
75 aconteceu em 2015. A expectativa criada sobre a continuidade do projeto em 2016 foi comentada pelos alunos logo no
76 início do ano, sugerindo que a experiência anterior havia sido positiva. Quando foi feito novamente o convite, e explicada
77 a nova versão do projeto, que combinaria aulas teóricas e práticas, a animação tomou conta das turmas.

78 Também na universidade foi feita uma conversa com os licenciandos sobre a proposta, os conteúdos que poderiam ser
79 trabalhados e como seria o trajeto pedagógico. Como primeiro passo, o professor da universidade foi junto com os
80 licenciandos conhecer a escola, seu entorno, a equipe gestora, conversar com alguns moradores do bairro e observar o
81 intervalo dos alunos – e iniciar tímidas aproximações. As aulas foram ministradas nas duas turmas de oitavo ano (12-13
82 anos), semanalmente e em duplas, com uma aula teórica e outra prática de acordo com o planejamento anual e com a
83 participação de ambos os professores supervisores.

84 Todas as intervenções foram observadas e registradas em vídeo pela professora e aos alunos também foi pedido, ao final
85 do projeto, um texto anônimo sobre o mesmo. Para análise dos dados foram criadas categorias, que emergiram a partir
86 das reincidências encontradas, e que permitiram sistematizar e organizar os registros.

87 Resultados e discussão

88 Primeira categoria: responsabilidade pela aula. O movimento de formação aqui analisado, ao criar espaço dialógico e de
89 conscientização da dinâmica de ensino-aprendizagem, permitiu uma formação discente baseada na responsabilidade –
90 tanto para si, quanto para os demais e os professores; a consciência do papel de aluno como importante no processo,
91 desembocando no sentimento orgulhoso de “ser aluno”, avançou no sentido de relacionar a postura de responsabilidade e
92 empoderamento discente, colocando o aluno numa postura ativa diante de sua formação – e, numa inversão inovadora,
93 também na formação do professor.

94 Desde a primeira conversa inicial, foi notável uma movimentação e organização entre os alunos para que nenhuma
95 variável pudesse impedir ou atrapalhar o projeto; os próprios alunos já começaram a elencar alguns pontos que todos
96 deveriam colaborar:

97 *A a “Quem fica conversando durante a aula vai ter que sentar separado.” A b “Quem faz bagunça é melhor nem vir ‘pra’ aula!”*

98 *A c “Todo mundo tem que fazer a lição que eles pedirem mesmo senão valer nota.”*

99 Ao longo do projeto a organização manteve-se, e antes dos licenciandos entrarem, os próprios alunos já alteravam a
100 configuração da sala separando os grupos que conversavam muito ou que não se identificavam e que podiam causar
101 tumulto. Outro elemento desenvolvido, que resulta na segunda categoria de análise, foi a cooperação entre eles, que se
102 ajudavam ao que realizar alguma atividade proposta ou explicavam aos colegas um conceito de uma outra maneira. Em
103 algumas situações, os alunos percebiam o nervosismo do licenciando e tentavam fazer perguntas a fim de mostrar
104 interesse ou ficavam em silêncio pacientemente esperando que o licenciando prosseguisse e até mesmo faziam
105 brincadeiras no sentido de “quebrar a tensão”. Em nenhum momento a professora teve que intervir por problemas de
106 indisciplina e/ou desrespeito com os colegas ou os professores. Também foi observado e notado pelos próprios alunos a
107 participação de alunos que, geralmente, por timidez ou por desinteresse não participam da aula. Dessas observações
108 deriva a terceira categoria, a de proatividade:

109 *A x “Hoje até os meninos que não fazem nada participaram!”*

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

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

119 *A z “Podemos ajudá-los a entender como uma sala de aula é, tanto no
120 aprendizado como na bagunça. Eles puderam sentir como é dar aula.”*

121 *A f “Eles (professores) me ajudaram quando eu perguntava e eles respondiam. Eu também ajudei eles para que eles soubessem
122 como é uma sala de aula.”*

123 Uma característica da formação discente, portanto, é a responsabilidade de “ser aluno”, observada nos excertos
124 supracitados: sensação de pertencimento (ser ouvido, receber atenção e contribuir no processo de ensino); compreensão
125 da relação de que os comportamentos afetam – e determinam - a prática docente; e o sentimento de orgulho de contribuir
126 para a formação dos licenciandos. Podemos dizer que o currículo oculto que se desenvolveu a partir dessa dinâmica de
127 ensino de ciências/formação docente não condiz “ao conformismo, a obediência, ao individualismo” (SILVA, 2005, p.
128 79), mas ao contrário, levou a autonomia, proatividade e coletivismo – verificando-se ainda melhora da autoestima, ao se
129 sentirem importantes no processo.

130 As características não foram pontuais, mas observadas em quase todos os alunos das duas turmas trabalhadas, uma vez
131 que envolveram o coletivo e se desenvolveram por dois anos; alguns mostraram esses aspectos de forma mais intensa que
132 outros, contudo, o desenvolvimento formativo, considerando os conceitos científicos trabalhados, foi notável para todos,
133 indicando que considerar a formação discente oferece uma possibilidade a ser explorada no processo de ensino-
134 aprendizagem.

135 Considerações finais

136 A impossibilidade de desenvolver um aluno ativo e autônomo está atrelada ao currículo oculto atualmente verificado na
137 estrutura escolar, que não permite rompimentos com o modelo de formação pautado nas habilidades desejadas pelo
138 capitalismo, como submissão e obediência (SILVA, 2005). Ao explorarmos a autoconsciência dos alunos, com uma outra
139 proposta pedagógica que toma o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem (TEIXEIRA, 1969) e prioriza o
140 diálogo e o coletivo (FREIRE, 1996) desvelamos um processo de formação discente. Os comportamentos e senso de
141 responsabilidade e empoderamento do papel de aluno (cooperação, proatividade, autoestima) foram resultados desse
142 currículo, também oculto, que indicava aos alunos que todo percurso pedagógico foi pensado para eles.

143 Um ponto a ser discutido é sobre o currículo oculto que o professor reitera em sua prática, conscientemente ou não.
144 Sugere-se que as formações docentes tenham como início e fim o aluno, para superar um currículo oculto que forma
145 alunos submissos para a formação de alunos conscientes do seu papel dentro do processo pedagógico. Formação discente
146 trata-se, então, do comportamento desenvolvido pelos alunos quando estes se empoderam do seu papel de aluno, sendo
147 ativos ao participar de um processo pedagógico, compreendendo os elementos constituintes de tal processo, em especial
148 o fato que as suas próprias posturas afetam a prática docente e a própria aprendizagem; mas talvez tenha sido mais que
149 isso, o desenvolvimento de todos esses aspectos aconteceu como resultado de, pela primeira vez, eles terem se sentido
150 importantes para o trabalho docente, que finalmente, tiveram vez e voz. E isso fez toda a diferença.

151 Referências

- 152 ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. (Vol. 33, n,2, p.
153 263-280) São Paulo: Educação e Pesquisa, 2007.
- 154 FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 155 GRUNDY, S. J.; KEMMIS, S. Educational action research in Australia: the state of the art. Geelong: Deakin University
156 Press, 1982.
- 157 LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- 158 SÃO PAULO. Currículo do estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria da Educação. 2ª Ed.
159 São Paulo: SE, 2012.
- 160 SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica,
161 2005.
- 162 TEIXEIRA, A. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo:
163 Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 51. n. 114, p. 239-259, 1969.

Nas questões de A a J deve assinalar V ou F para todas as assertivas na Folha de Respostas

A) Com base no artigo é CORRETO afirmar que:

1. A preocupação com a formação de professores foi intensificada na última década.
2. A aprendizagem dos alunos é o que dá sentido à docência.
3. A formação dos professores é fundada numa forte reflexão sobre o papel do aprendente.
4. (ALVES, 2007) citado na linha 17 corrobora com Teixeira (1969) citado na linha 30.
5. Para os autores os alunos são passivos, sobre os quais os docentes devem atuar.

B) Sobre o que se entende por currículo

6. O currículo é a relação de disciplinas que se deve oferecer para a formação dos estudantes.
7. Currículo oculto é o currículo da teoria sem levar a prática.
8. O currículo das escolas do estado de São Paulo é um forte instrumento de formação do sujeito crítico.
9. A citação (SILVA, 2005 p. 78) refere ao currículo oculto.
10. O que se aprende no currículo oculto contradiz com a formação do sujeito crítico.

C) Quanto a metodologia científica

11. Pesquisa qualitativa é a que não pode usar números nos dados.
12. Sujeito e objeto devem manter sempre a distância necessária para não “contaminar” a amostra.
13. Os autores do artigo mantiveram a distância do objeto pesquisado.
14. Objetivo da pesquisa que gerou o artigo era discutir uma concepção de formação docente.
15. Da forma que foi descrita a metodologia, não há indício de pesquisa experimental.

D. É verdadeiro

16. A frase “Dona, e se gente desanimar eles?” Foi dita pelos “objetos da pesquisa”.
17. O texto entre as linhas de 60 e 63 está em acordo com o autor citado na linha 19.
18. As práticas não descritas no currículo não são práticas curriculares.
19. Professor não nasce professor, a universidade forma-o professor.
20. A pesquisa desvelou um processo de empoderamento discente.

E) Quanto aos sujeitos e resultados da pesquisa. É correto afirmar que:

21. Os autores utilizaram, como estratégias de discussões dos resultados, categorias de análises.
22. O pesquisador deve dar garantia total aos seus sujeitos para que estes não sofram qualquer tipo de constrangimento por isso não identificam os sujeitos da pesquisa.
23. Em uma das categorias de análise não foi possível verificar dados que a comprovasse.
24. Os autores observaram que a formação discente não implica no processo de formação docente.
25. O consentimento voluntário dos participantes da pesquisa não é uma prerrogativa essencial.

F) Os pesquisadores, após as análises dos dados da pesquisa, consideram que:

26. O currículo oculto não exerce influência na construção social de um aluno ativo e autônomo.
27. O aluno ocupa a posição central do processo ensino-aprendizagem.
28. É preciso consciência do professor quanto as práticas que não deve implementar (currículo oculto).
29. Nas considerações finais os pesquisadores não indicam as limitações do estudo.
30. O discente não tem autonomia na prática docente e no processo de aprendizagem.

G) Com base na frase descrita pelos autores na linha 29, responda qual e ou/quais as formas corretas dessa citação de acordo com as normas estabelecidas na NBR 10520 da ABNT:

31. DESSOTTI e FERNANDES (2017, p. 201) escreveu que “considerando que o sentido do trabalho docente não é o professor, e sim o aprendizado do aluno”
32. Dessotti e Fernandes (2017, p. 201) escreveu que “considerando que o sentido do trabalho docente não é o professor, e sim o aprendizado do aluno”
33. DESSOTTI e FERNANDES (2017) escreveu que “considerando que o sentido do trabalho docente não é o professor, e sim o aprendizado do aluno”
34. DESSOTTI e FERNANDES (2017, p. 201) escreveu que considerando que o sentido do trabalho docente não é o professor, e sim o aprendizado do aluno.
35. “considerando que o sentido do trabalho docente não é o professor, e sim o aprendizado do aluno” (DESSOTTI e FERNANDES 2017, p. 201)

H) A interdisciplinaridade contrapõe-se:

36. às metodologias ativas .
37. à aprendizagem significativa.
38. à concepção empírico-racionalista.
39. às experiências baseadas em evidências.
40. às concepções reducionistas de educação .

I) As metodologias ativas podem contribuir para a aproximação dos estudantes, professores, a universidade e a comunidade. Isso facilita a compreensão dos conceitos e das teorias de forma mais consistente e localizada. Qual ou quais das assertivas abaixo são reconhecidas como metodologia ativa.

41. Aprendizado baseado em problemas.
42. Ensino pela problematização.
43. Ensino baseado na pesquisa.
44. Ensino baseado no docente.
45. Ensino baseado em evidência.

J) De acordo com as normas estabelecidas na NBR 6023 da ABNT, observe a referência abaixo para responder as questões de 45 a 50

DESSOTTI, E.; FERNANDES, H. L. Aprender a ser aluno: a formação discente para o ensino de ciências. Laplage em Revista, Sorocaba (SP), v. 3, n. 3, p. 200 - 205, set-dez 2017.

46. A referência está correta.
47. A forma que apresenta os autores está errada.
48. Está correta a forma que apresenta o título do artigo.
49. Está correta a apresentação do nome da revista.
50. O nome da revista deve ser destacado.