

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

PRÁTICAS DE ENSINO E ESPAÇOS EDUCATIVOS: FORMAÇÃO DOCENTE NA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UERJ

Teaching practices and educational settings: teachers training at the Teachers Training College of Rio de Janeiro State University (UERJ)

Helena Amaral da Fontoura*

* Doutora em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública ENSP/Fundação Oswaldo Cruz. Pós-Doutora em Educação na Universidade de Barcelona. Professora Adjunta (UERJ/FFP).

E-mail: helenaf@uerj.br

Gianine Maria de Souza Pierro**

** Graduada em Pedagogia (UFRJ). Mestre em Educação (UFF). Doutoranda em Ensino em Biociência e Saúde (FOC). Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP).

E-mail gianine@oi.com.br

Material recebido em junho de 2007 e selecionado em agosto de 2007

RESUMO

Esta comunicação apresenta uma vertente da proposta de Prática de Ensino, desenvolvida no Departamento de Educação (DEDU) da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), surgida das reflexões e práticas de formação que, nos últimos anos, as autoras vêm implementando nesta instituição. Atento a uma formação que proponha tensionar e significar a prática docente, o objetivo deste trabalho é apresentar como proposta uma formação docente referida e referenciada na relação teoria e prática, tendo como eixos a construção da cidadania, a cultura e os saberes sobre os processos de aprendizagem na sociedade e os espaços educativos que nela se produzem, consubstanciando

a formação docente, uma vez que considera as diversas dimensões com que as práticas educativas se expressam na sociedade. Trazemos uma experiência de estágio em espaços educadores que concomitantemente com aquele realizado na instituição escolar, sustenta e embasa a idéia de democracia cognitiva na formação de professores.

Palavras - chave: prática de ensino; formação de professores; espaços educadores.

ABSTRACT

This communication presents a branch of the Teaching Practice proposal, developed in the Department of Education (DEDU) of the São Gonçalo Teachers Training College of the State University of Rio de Janeiro (FFP/UERJ), which emerged from the authors' reflections and

formation practices they have been implementing in that institution in the last few years. Attentive to a formation that intends to give meaning to teaching, the objective of this work is to present a teaching formation proposal referring to the theory-practice relation, and based on the construction of citizenship, on culture and on the knowledge about the learning processes and the educative spaces produced in society, unifying teaching formation considering the diverse dimensions of the educational practices and how they are expressed in society. We bring a training experience in educational spaces that, together with that one carried out in the school institution, enforces the idea of cognitive democracy in teachers formation.

Keywords: educational practice; teaching formation; educative spaces.

INTRODUÇÃO

Na realização de nossas atividades docentes na FFP/UERJ, defrontamo-nos com reflexões sobre políticas públicas em educação e formação de professores, sobre vivência nas escolas do município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, e demandas de nosso alunado, instigando-nos a buscar interações que signifiquem o projeto político-pedagógico desta unidade e o que é vivido no seu cotidiano, objetivando oferecer aos licenciandos instrumentos que lhes possibilitem compreender a educação e a cultura em nossa sociedade como uma produção humana e, portanto, não compartimentada.

Apoiamo-nos no referencial fundamentado na socioantropologia, que entende o cotidiano como espaço-tempo privilegiado da expressão multifacetada do humano, caminhando na estreita relação de complementaridade e reciprocidade entre as ciências da natureza e do espírito (MORIN, 2001).

Atento a uma formação que proponha tensionar e significar a prática docente, o objetivo deste trabalho é apresentar como proposta uma política de formação docente referida e referenciada na relação teoria e prática, tendo como eixos a construção da cidadania, a cultura e os saberes sobre os processos

de aprendizagem na sociedade e os espaços educativos que nela se produzem, consubstanciando a formação docente, uma vez que considera as diversas dimensões em que as práticas educativas se expressam na sociedade.

Esta experiência se reveste de uma metodologia que propõe e entende o saber docente na perspectiva de uma atividade complexa, acreditando que a formação inicial dos professores possa ser experimental em amplo sentido, enfatizando e articulando teoria e prática em contextos de educação formal e não-formal, ampliando assim as possibilidades de formação desses licenciandos, elucidando temas, sentimentos e tensões no cenário da aprendizagem, possibilitando superar ambivalências, confusão e contradições que venham a emergir e contribuindo para a consolidação de experiências curriculares que questionem e amparem a implementação de políticas públicas na formação de professores.

A Faculdade de Formação de Professores teve sua origem na década de setenta do século XX, com o objetivo de atualizar e aperfeiçoar os professores estaduais, sob a denominação de Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ). A urgência em cumprir as determinações do art. 30, da Lei 5.692/1971, quanto à qualificação de pessoal docente para o 1.o e 2.o Graus, provocou a autorização

do funcionamento da Faculdade de Formação de Professores da Fundação CETRERJ, (Decreto n.º 75.525, de 25/7/1973), que oferecia cursos de licenciatura curta nas áreas de Ciências, Letras e Estudos Sociais. Os dois primeiros foram convertidos em Licenciatura Plena pelo Conselho Estadual de Educação a partir do Parecer n.º 11, de 26/1/1978, referendado pelo Decreto n.º 81.905, de 10/7/1978. Com a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, o CRETERJ foi ampliado em seus objetivos em uma perspectiva de desenvolvimento de recursos humanos para uma clientela mais ampla, além da rede estadual de ensino, denominada Fundação Centro de Recursos Humanos (CDRH), conforme o Decreto-Lei n.º 202, de 15/7/1975.

Ao findar o governo Chagas Freitas, a Faculdade de Formação de Professores foi incorporada à UERJ (Decreto n.º 6.570, de 5/3/1983), vinculada após dez dias à Secretaria Estadual de Educação (art. 7.o do Decreto n.º 6.625, de 15/3/1983) e, a seguir, reintegrada à FAPERJ (Decreto n.º 6.229/1983). Em anos de políticas diferentes provocando conflitos e indefinições, a Faculdade fez parte do Complexo Educacional de São Gonçalo, que integrava o Centro Interescolar Walter Orlandini e a Escola Estadual Tarcísio Bueno, oferecendo desde a educação infantil até o 3.o Grau, um dos

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

sonhos do professor Darcy Ribeiro. Finalmente, através da Lei n.º 175, de 21/7/1987, a Faculdade de Formação de Professores foi vinculada (mais uma vez) à UERJ, como permanece até os dias de hoje.

Em sua estrutura atual, a Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo oferece curso de licenciatura em seis áreas: Pedagogia, Letras (com habilitações em Português/Literatura e Português/Inglês), Geografia, Biologia, Matemática e História. Oferece, ainda, cursos de pós-graduação. O fato de os cursos estarem distribuídos em um mesmo espaço físico propicia relações entre as várias áreas de formação, bem como possibilita a vivência de contatos permanentes entre os cursos e as disciplinas de conteúdos específicos com as pedagógicas. Estas condições caracterizam a FFP como um espaço único, por ser voltada exclusivamente para formação de professores e possibilitar experiências inovadoras na área, dentre as quais se insere a do presente relato.

Quando da reformulação dos seus cursos de licenciatura, atendendo à demanda da LDB, em 1996, que previa trezentas horas para a carga horária referente à Prática de Ensino, a FFP/UERJ, nos seu trabalho interno de debate entre

os departamentos, decidiu dividi-la em Prática de Ensino I, II e III. Para a primeira fase, responsabilidade do Departamento de Educação (DEDU), definiu em noventa horas-aula a carga horária voltada para o conhecimento e vivência do processo de aprendizagem. Para as fases restantes, de responsabilidade dos departamentos de referência do curso de formação do aluno, a FFP fixou a carga horária em 210 horas-aula, destinadas aos estágios no Ensino Fundamental (5.ª à 8.ª séries) e no Ensino Médio, tendo como referência as práticas docentes. Para a licenciatura em Pedagogia, as trezentas horas-aula foram distribuídas em dois semestres, divididas em duas turmas. Com a nova reformulação das Licenciaturas em 2006, a Prática de Ensino passa a se chamar Estágio Supervisionado, com quatrocentas horas. Confirmando a proposta anterior para as outras licenciaturas, a Faculdade manteve o Estágio Supervisionado I a cargo do DEDU, focalizando, em sua ementa, um estágio direcionado para as práticas docentes. Essa proposta nos permite continuar e ampliar nosso princípio formador para além da prática docente na escola, contextualizando os espaços educativos e divulgadores de cultura, democratizando a aprendizagem, como sustenta Morin:

[...] não há uma política imediata a ser posta em prática, mas sim a urgência de uma tomada de consciência política da necessidade de trabalhar por uma democracia cognitiva (2002, 1971).

Atualmente a FFP/UERJ tem em média 2.700 alunos inscritos nos seus sete cursos de Formação de Professores, dos quais, em média, a cada semestre quinhentos alunos estão inscritos e distribuídos nas doze turmas de Prática de Ensino I (Estágio Supervisionado I), oferecidas em módulos com quinze alunos cada. Falamos ainda da experiência em Prática de Ensino, pois a maior parte dos alunos ainda é regida pelo currículo antigo, portanto sem alteração da nomenclatura ou da carga horária. No curso de Pedagogia, as duas turmas deste componente curricular¹ são compostas, a cada semestre, por vinte alunos.

Realizamos atividades de estágio em escolas nas diversas redes de ensino do estado e nos municípios de São Gonçalo, de Niterói e do Rio de Janeiro, bem como em instituições que desenvolvam projetos educativos. Nossa experiência tem-se voltado para a vivência com alunos dos diferentes cursos oferecidos, acompanhando

¹ Este conceito – componente curricular – foi construído a partir da LDB 9.394/1996, e organizado na Resolução CNE/CEB 01/2004 como uma atividade obrigatória, diferentemente de disciplina, uma vez que enfoca especificamente a relação teoria-prática, no currículo dos cursos de Licenciatura, com quatrocentas horas e iniciado a partir da metade do curso de graduação. Para o curso de Pedagogia, são oferecidos quatro módulos: Estágio Supervisionado I, II, III, IV.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPAÇO
Jul-Dez/07

91

suas práticas e reflexões e pensando em conjunto caminhos para o estudo da formação de professores, em especial em São Gonçalo. Temos por objetivo consubstanciar a formação docente considerando as diversas dimensões com que as práticas educativas se expressam na sociedade, ou seja, os modos de pensar, sentir e agir dos professores no movimento constante da sua formação.

De maneira geral, nos cursos de licenciatura, temas ou metodologias inter/transdisciplinares são vistos como estratégias da ação pedagógica e não assumidos como um paradigma para esta formação. Estudos realizados por Cazelli (2000), Falcão (1997) e Valente (1998), quanto à participação de parcerias entre espaços educadores e escolas, evidenciaram a necessidade de implementação de um trabalho mais extenso de formação de professores para participação em ações de alfabetização científica, explorando devidamente o potencial da relação museu-escola, mas que também seja entendida na sua acepção ampla de alfabetização artística, o saber, enfim, na dimensão cultural.

Essa parceria inaugurada no século XIX, quando se registra a visita do Colégio Pedro II ao Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista, ao longo dos tempos vem enveredando por caminhos contextualizados tanto nos referenciais educacionais como em

políticas sociais. Percebe-se que a ampliação do conceito de processo de ensino-aprendizagem, que se estabelece no momento atual, se fortalece no encontro entre o que se compreende por educação escolar, na sua dimensão formal, sistematizada, e os projetos ou programas educativos que acontecem em espaços educadores.

A educação nas dimensões formal e não-formal, transpondo os limites institucionais, marca da modernidade e pós-modernidade, indica novos desafios. Nesse contexto, Libâneo argumenta:

A função social e política da escola continua sendo a de educação geral, mediante a qual, crianças e jovens, podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender a internalizar valores e atitudes, tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e do trabalho e para a construção de uma sociedade democrática. (...) Mas, simultaneamente, precisam rever os processos, os métodos, as formas de educar, ensinar e aprender. Para que isso aconteça, é preciso que os professores compreendam que a escola não é mais a única agência de transmissão do saber. (2003, p. 24-25)

Temos por objetivo consubstanciar a formação docente considerando as diversas dimensões com que as práticas educativas se expressam na sociedade, ou seja, os modos de pensar, sentir e agir dos professores no movimento constante da sua formação.

Entendemos que a “compreensão” à qual o autor se refere está diretamente relacionada ao projeto pedagógico na formação desse professor. Esta perspectiva, segundo a qual a educação é de compromisso e responsabilidade social e, portanto, está concebida nas suas diferentes instituições, aponta, ao nosso ver, para além de uma atitude individual de cada professor. Trata-se de um princípio, um paradigma de formação.

Nesse texto ainda, Libâneo complementa seu pensamento quando afirma:

Hoje, é fundamental perceber que a

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

educação ocorre em muitos lugares: nos meios de comunicação, nas famílias, no trabalho, na rua, nos pontos de encontro, nos clubes, nos sindicatos, nos movimentos sociais. As próprias cidades se transformam em agências educativas. (2003, p. 24-25)

A ampliação da concepção de educação na sociedade traz para a formação docente uma concepção também ampliada. Como apresenta Perrenoud (2000), as atribuições docentes, no mundo contemporâneo, ressignificam o perfil do professor, incorrendo em outras premissas para sua formação. Não se trata mais de um profissional estritamente voltado para um sistema educativo específico, desenvolvendo metodologias que assegurem a aquisição da aprendizagem, mas do professor da atualidade, a quem se impõem novas exigências educativas das quais os cursos de licenciatura não devem-se eximir.

Quando se aproxima da perspectiva dos espaços educadores na sociedade, o professor legitima conhecimentos ao mesmo tempo em que os contextualiza. A Ciência e a Arte encontram, além de suas características especulativas e comunicativas, um sentido político-social, porque “enraizado” num grupo escolar e institucionalizado no sistema de educação formalizada. A prática docente “alastra-se” para além dos muros

da escola, assumindo talvez o lado “prosaico da vida”, como bem nos fala Morin (2001). Na dimensão epistemológica, a Ciência e a Arte, como expressões dos modos de agir, sentir e pensar a cultura, favorecem também uma relação sistêmica, base do processo de ensino-aprendizagem, assim como os indivíduos que nelas atuam: professores e alunos.

Especificamente no curso de Pedagogia, vimos sistematizando, nos últimos anos, algumas ações em parceria com museus, a fim de que os alunos realizem parte de sua carga horária de estágio nesses locais. Essa prática, diretamente associada às ações que esses alunos desenvolvem nas escolas, tem descortinado a quebra da fragmentação de saberes nas quais a ação educativa pode ser redimensionada. Estagiando na escola e no museu, o aluno-professor se percebe aprendendo com as propostas e concepção de educação que tais instituições produzem, como também a olhar a escola e a sala de aula como espaços de construção de conhecimento e cultura.

Como resultado dessa proposta, acreditamos contribuir para a relação da universidade com as instituições produtoras de saber e arte, no sentido da socialização dos saberes e da cultura. Identificamos também a ampliação da noção de cultura e conhecimento expressa por nossos alunos, e o interesse e

participação nas atividades, trazendo para suas práticas aqueles que já são professores, ou desenvolvendo atividades referentes a propostas realizadas nas escolas em que fazemos estágio.

Entre as instituições com que trabalhamos estão: o Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC); o Museu Histórico Nacional no Rio de Janeiro (MHN); o projeto cultural de São Gonçalo; o Espaço Cultural da Marinha/Ilha Fiscal; a Casa de Rui Barbosa; O Museu da Vida, na Fundação Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz); a Casa da Descoberta, da UFF; A Casa da Ciência, na UFRJ; o museu O Jambeiro, em Niterói; o Espaço Cultural Banco do Brasil, o Museu Antônio Parreiras; o Paço Imperial; o Museu de Astronomia (MAST) e a Casa José Bonifácio.

O Estágio Supervisionado caracteriza-se como um *locus* de consolidação das aprendizagens e de práticas profissionais. É um componente curricular que se propõe estabelecer fortemente a relação entre o saber e o fazer docentes, evidenciada pela relação teórico-prática. Diferentemente de uma política de formação docente para as atividades de estágio voltadas para a cópia e/ou análise de modelos de professores no final do curso, o que propomos para o seu desenvolvimento é um percurso reflexivo no qual o aluno se aproprie das condições de sua formação,

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPAÇO
Jul-Dez/07

93

trazendo autoria para suas ações profissionais, com foco na religação dos saberes que se expressa no pensamento de Morin:

Penso que a missão de aprender a religar e a problematizar representa um retorno a uma missão fundamental [...] para atingir a unidade complexa do homem. Acrescento que a religação constitui de agora em diante uma tarefa vital, porque se funda na possibilidade de regenerar a cultura pela religação de duas culturas separadas, a da ciência e a das humanidades. Esta religação nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar o nosso saber na vida. (2002, p. 68)

Nossa intenção é traduzir o processo pedagógico em curso, elucidar a quem serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas, colocando a educação a serviço do desenvolvimento de relações democráticas e solidárias, aproximando-nos da proposição de Boaventura Santos, quando afirma que:

A ciência é para nós um exercício de cidadania e de solidariedade e sua qualidade é aferida em última instância pela qualidade da cidadania e de solidariedade que promove ou torna possível. (2002, p. 22)

A escola pode ser pensada como um espaço no qual as pessoas compartilham perguntas, preocupações, alegrias e dores, colaborando para o desenvolvimento criativo das crianças e dos jovens. Para tanto o professor precisa, na sua prática docente, desvelar a trama de uma rede compreensiva dos fenômenos humanos, naturais e culturais, construindo então uma escola protetora, conhecida e familiar, ao mesmo tempo inquietando seus alunos, surpreendendo-os e provocando o nascimento de perguntas.

Nos museus/ espaços educadores, procuramos a especificidade de cada um. Assim, como exemplo, citamos as experiências na Casa da Descoberta, onde participamos de oficinas do Projeto *Ver Ciência*, dos trabalhos específicos para o Dia da Criança, da Mostra Internacional de Vídeos Científicos e de visitas acompanhadas de monitores da UFF.

Através das parcerias pudemos perceber o distanciamento existente entre a discussão teórica sobre a construção do conhecimento e da cultura nos espaços museológicos, sua concepção de educação e os currículos dos cursos de graduação para formação de professores.

Nas cidades do Rio de Janeiro e de Niterói, alguns museus favorecem a contextualização artística, sociocultural e histórica, associando as ciências humanas às ciências da natureza, apresentando assim enorme

potencial de motivação de jovens e público em geral para a cultura artística e científica. Além disso, nos últimos anos, esses espaços, respaldados em políticas e programas próprios, na troca de experiências em seminários e ainda na literatura específica, vêm elaborando ações e mediações através de programas educativos voltados para o público escolar, englobando a formação continuada de professores. Em contrapartida, percebemos que as instituições escolares buscam nos espaços sociais instrumentos de significação do conhecimento estudado em seus currículos, através de atividades de pesquisa ou de campo com o exercício de práticas e procedimentos inter/transdisciplinares.

Nesse sentido, reafirmando a indicação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/PCN, 1999) quanto à cultura científica, entende-se que essas práticas colaboram para promover competências e habilidades que sirvam para o exercício de intervenções e julgamentos práticos, respondendo às necessidades da vida contemporânea.

Trazendo o depoimento da educadora espanhola Eulália Bosch sobre sua prática educativa na Espanha quanto à articulação da aprendizagem dentro e fora da escola, identificamos a categoria da instigação, da provocação frente ao saber, que pode acontecer, segundo a autora, a partir dessa interação

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

e favorecer a imaginação.

Para Bosch, as relações de aprendizagem, neste caso, se revestem de qualidade, quando diz:

Todas as instituições, não apenas os museus, precisam estar com suas portas abertas para as crianças e os jovens. As instituições têm funcionado como armazéns, guardam o patrimônio da cidade. Mas a cidade, para continuar viva, necessita que seus cidadãos tenham acesso a esse patrimônio, para que o transformem em sua própria bagagem e continuem vivendo (2002, p. 7).

Temos como objetivo provocar debates e discussões, preocupadas com a formação de opiniões, pensando na importância da formação do espírito crítico, entendido este como um alargamento de resultados, e na identificação de características essenciais que levem a conexões entre eles. Em resumo, queremos exercitar a possibilidade de expressar opiniões com base em critérios.

Explicando melhor, diríamos que seguimos uma linha de pensamento que nos mostra o conhecimento como sendo o resultado de um bom juízo, e este, definido como a característica do pensamento crítico. Concordamos com Lipman quando nos diz que:

De maneira geral, nos cursos de licenciatura, temas ou metodologias inter/transdisciplinares são vistos como estratégias da ação pedagógica e não assumidos como um paradigma para essa formação.

Devemos ter em mente que bons profissionais elaboram bons juízos tanto sobre suas próprias práticas como sobre o tema de suas práticas(s/d).

Lipman concebe como “investigação” toda prática autocrítica e autocorretiva. Ele propõe a criação da “comunidade de investigação” como novo paradigma em educação, pelo qual as aulas deveriam deixar de ser aquilo que são para converter-se em círculos de investigação filosófica. O conceito de comunidade de investigação recebe influência significativa da

tradição pragmatista representada, nos Estados Unidos, por Charles S. Peirce e John Dewey, entre outros.

Na medida em que se apropriam de sua aprendizagem e constroem caminhos na formação docente, licenciandos demonstram interesse de discutir e socializar suas experiências, participando de apresentações de trabalhos em seminários e congressos, o que favorece outra dimensão de sua formação docente: a socialização de experiências educativas. Apresentamos, no ano de 2003, na semana da UERJ *sem muros*², uma produção coletiva da qual participaram professoras e alunas, diante do encantamento com a exposição *Arquitetura de Palavras*, de Malu Fatorelli³, na qual a autora exibiu, em grandes painéis, “tecidos” com os papéis de sua tese de doutorado pelo PPGAV/EBA/UFRJ.

No ano de 2005, as experiências, vivências e aprendizagens do grupo de alunos que realizou o estágio no Mac/Niterói, foram apresentadas pelas alunas, em forma de comunicação oral, com o título “Nosso Estágio no Museu de Arte Contemporânea: uma nova perspectiva pedagógica?”, no *II Seminário de Educação – Memória(s), História(s) e Educação: fios e desafios na formação de professores*, no eixo temático Políticas de Formação de Profes-

² Trata-se de uma mostra, realizada na UERJ, das diversas ações de ensino, pesquisa e extensão da Universidade.

³ Artista plástica e professora da UERJ e da Escola de Artes Visuais do Parque Laje. Nasceu e vive na cidade do Rio de Janeiro, tendo acumulado formação e experiência artística nacional e internacional.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/07

95

sores e Profissionalização. Como parte do resumo apresentado, destacamos este trecho no qual elas se expressam:

Enquanto alunas do curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo, professoras com experiência em regência de turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, somos mediadoras do processo de construção dos saberes, dos valores, das práticas, das experiências de nossos alunos. Assim, necessitamos ter a nossa formação crítica ampliada, transitarmos livremente entre as diferentes concepções e questionamentos da nossa época, para além dos muros da escola, nos diversos espaços educativos.

Essa dimensão de um Estágio Supervisionado para professores de ensino fundamental, que discuta a interdisciplinaridade e que invista nas relações da escola com os espaços educadores, tem trazido contribuições registradas na fala de uma aluna do 8.º período de 2004 do curso de Pedagogia:

Esta primeira etapa do estágio no MAC/Niterói tem contribuído para ampliar os nossos olhares, nossas reflexões e nossa formação, não somente nas aulas da disciplina de Prática de Ensino, mas também nas demais disciplinas do curso de Pedagogia, pela possibilidade de estabelecermos relações significativas entre os

conhecimentos específicos e as experiências de cultura para além dos muros da escola, articulando teoria e prática nas atividades desenvolvidas em sala de aula e no museu. O intercâmbio com profissionais de formação diversa da nossa, especialmente com a coordenadora do nosso estágio no MAC, é um elemento a mais na construção/ reconstrução da nossa formação docente.

No que se refere às políticas e ao currículo de formação de professor nas universidades, frente aos espaços educadores, encontramos pouca bibliografia. Algumas pistas se apresentam para explicar este vazio. Uma delas está diretamente relacionada à construção do saber docente, ainda sob a forte influência da visão fragmentada do conhecimento, prevalecendo sempre a ênfase dessa formação na direção de uma área específica do conhecimento, principalmente no caso das Licenciaturas, em detrimento de uma formação docente na perspectiva da redimensão do saber. De maneira geral, nos cursos de licenciatura, temas ou metodologias inter/transdisciplinares são vistos como estratégias da ação pedagógica e não assumidos como um paradigma para essa formação.

Para nós, a discussão sobre educação formal e educação não-formal vai muito além da temática da metodologia didática ou do conhecimento desenvolvido e sistematizado oficialmente na

instituição escolar. Esses modelos do sistema educativo estão comprometidos com uma dimensão da complexidade. Os saberes, tanto vividos como aprendidos em espaços educadores ou na escola, referenciam-se na sociedade e as formas de apropriação que são possivelmente determinantes de sua dimensão assumem princípios e objetivos respaldados nos argumentos político-sociais de cada época.

A ciência e a arte, como expressões dos modos de agir, sentir e pensar a cultura, vivem também uma relação sistêmica, assim como os indivíduos que nelas atuam. Na medida em que esses dois setores postulam compromisso com a educação quando estudam a cultura, acumulam, preservam, constroem e divulgam saberes, algumas questões emergem. Por que se construiu uma relação de prestação de serviços por parte dos espaços educativos, como um auxílio ao fazer docente, tangenciando a construção do saber escolar? E em contrapartida, como sustentar a posição dos professores que “pescam” nos espaços educativos alguns saberes e informações para, depois, somente em sala de aula, “desenvolverem” o conhecimento vivenciado na atividade realizada externamente?

Tentando responder à questão de por que levamos nossos alunos, literalmente, para fora da sala de aula, buscando outros espaços, ultrapassando os muros,

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

os limites geográficos aos quais estamos referenciados na universidade, sustentamos que são esses espaços que muitas vezes nos permitem travar com as realidades novas conversas, novas interações, destacando a dimensão da cultura e o que isto tem de relação com as práticas de ensino, com o Estágio Supervisionado. Dessa forma, marcamos nosso texto com esta exposição de motivos: continuamos professores e alunos, mas em espaços e tempos outros do que aqueles de nosso cotidiano.

Sabemos que nossos alunos, provenientes das mais diferentes camadas sociais, poucas chances tiveram de acrescentar informações àquelas adquiridas na escola, que lhes dessem fontes de modo a nutrir uma noção de cultura, arte e lazer mais diversificada, que possibilitasse a ampliação e o amadurecimento na profissão docente. Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem quando ainda a vivência pessoal está circunscrita ao universo do seu município, que nem sempre oferece diversidades de oportunidades culturais, pode restringir a bagagem cultural dos alunos, certamente bastante acrescida de saber teórico estimulado durante a graduação, mas não estabelece relação com a prática, com a vivência da aprendizagem que a possibilidade da cultura oferece.

Se a educação no mundo contemporâneo está pautada por princípios democráticos e

de diversidade de acesso às informações, como apresentar aos alunos em formação um sistema educativo fechado em si mesmo, sem reconhecer a intervenção e parceria com espaços de cultura da sociedade?

Identificamos claramente a ampliação da noção de cultura e conhecimento expressa por nossos alunos e o interesse e participação nas atividades realizadas, trazendo para suas práticas aqueles que já são professores ou desenvolvendo atividades nas escolas em que fazemos estágio, de propostas realizadas nas atividades de estágio.

Trabalhando com jornais, cinema, teatro, museus, procuramos acrescentar a dimensão da diversidade cultural ao saber escolar, adquirido nos bancos/muros escolares – nem sempre eficazes na obediência a políticas mal interpretadas. Vivemos envolvidos em novidades surpreendentes, com promessas certas de um futuro incerto, exigindo informações, notícias, descobertas, conhecimento, apreensão do real. Fornecendo boas fontes para nutrir o conhecimento, esperamos estar estabelecendo elos capazes de proporcionar lucidez nas horas de escolhas, de planejamento, de opções éticas na prática docente, isto é, intervir na política de formação docente.

Desta proposta que estamos desenvolvendo, algumas questões podem provocar embates, consi-

derando que a pesquisa da ação educativa confronta-se com o desafio de buscar formas para conseguir decifrar realidades heterogêneas, que se constituem por cenários freqüentemente imprevisíveis, com uma turbulência aparente, que é sobretudo constituída por múltiplas cenas, simultâneas, impregnadas de uma pluralidade de lógicas de ação, estratégias, desejos e formas de comunicação, por vezes focalizados no mesmo ato coletivo ou educativo.

Neste processo, nosso exercício é de evidenciar os elementos definidores de sentidos partilhados, configuradores de uma “ordem”, possivelmente precária, constituindo-se assim no empenho e tarefa do pesquisador. Essa proposta pode ser ilustrada por José Saramago, quando destaca que a vida cotidiana decorre de um aparente caos, desafiando-nos na afirmação de que “O caos é uma ordem por decifrar”.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/07

97

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, MC; CARVALHO, EA. *Edgard Morin - educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

BOSCH, E. Fora dos muros da sala de aula: a cidade educadora. *Presença Pedagógica*. V.8. no 47, set/out. 2002.

CAZELLI, S.; GOUVEA, G.; VALENTE, M. E.; MARANDINO, M. & FRANCO, C. Museum-school relationship and the broadening of scientific culture. In *Cultural Diversity, Distance and Learning*. Edited by Dufresne-Tassé, C., p.66-74. Montréal - Canadá: Université de Montréal, 2000.

FALCÃO, D., CAZELLI, S., MARANDINO, M., GOUVEA, G; VALENTE, M. E. e FRANCO, C. Mudanças em Modelos Expressos de Estudantes que visitaram uma Exposição de Astronomia. In ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 1997, Águas de Lindóia. Atas, Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 662 p. p. 201-207, 1997.

FALCÃO, D.; GOUVÊA, G.; CAZELLI, S.; VALENTE, E.; QUEIROZ, G.; COLINVAUX, D.; KRAPAS, S. & ALVES, F. Aprendizagem em museus de ciência e tecnologia sob o enfoque dos modelos mentais. CD-ROM do VI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física ? EPEF/SBE, Florianópolis/ Santa Catarina, 1998.

FREIRE, M. *Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Bertrand Brasil. RJ. 5a edição. 2001.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Artmed Editora. Porto Alegre. 2000.

LIBANEO, JC. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In COSTA, M. V. (org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2003, pp 23 – 52.

LIPMAN, M. *Raciocínio Crítico: o que pode ser isso?* Apostila distribuída no Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças . Trad. Ana Luíza Fernandes Falcone.(s/d)

LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Edições Afrontamento. Porto. Portugal, 1987.