

TRABALHANDO O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Mônica da Silva Gallon¹

Melissa Guerra Simões Pires¹

José Luís Schifino Ferraro¹

RESUMO

O artigo constitui-se como relato de uma experiência de trabalho nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências e Metodologia do Ensino de Biologia de um curso de Ciências Biológicas, ministradas em uma universidade privada do Sul do Brasil. Relacionaram-se questões concernentes aos elementos constitutivos do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Para isso, levantaram-se tópicos considerados pelos graduandos como fundamentais e, posteriormente, esses foram confrontados com os projetos elaborados por escolas particulares e públicas. A proposta apontou como relevante aos graduandos a infraestrutura da escola, os conteúdos desenvolvidos, bem como expôs a necessidade de se discutir nos cursos de licenciatura a importância de se perceber a quem se destina a escola e a realidade dela. O trabalho desenvolvido evidencia a importância da discussão para dar voz às inquietações de um professorado em formação.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico. Metodologia do ensino. Formação de professores. Ciências. Biologia.

Recebido em: 26/12/2017

Aprovado em: 19/04/2018

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

WORKING ON THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT WITH TRAINING TEACHERS OF BIOLOGICAL SCIENCES COURSE: REPORT OF AN EXPERIENCE

Mônica da Silva Gallon

Melissa Guerra Simões Pires

José Luís Schifino Ferraro

ABSTRACT

This article is an activity description of a job experience on the disciplines of Science and Biology Teaching Methodology of a Biology course provided by a Brazilian private university. It related significant questions about elements of the Political Pedagogical Project (PPP). For that, topics considered relevant by the students were pointed out, and, thereafter, they were confronted with the projects made by private and public schools. The proposal indicated as relevant to the students the school's infrastructure, the subjects developed, as well as showed a necessity of bringing discussions about the importance of knowing for who the school is destined and its reality. This discussion, which culminated in the reflection about the contemporary school and its different realities, is an opportunity to emphasize the importance to give voice to the concerns of the training teachers.

Keywords: Political pedagogical project. Teaching methodology. Teachers training. Science. Biology.

Received on: 26/12/2017

Approved on: 19/04/2018

INTRODUÇÃO

O processo formativo em cursos de licenciatura, como os de Biologia, Física, Matemática e Química, enfrenta obstáculos, tendo-se em vista uma cultura que, para o exercício da docência, basta o domínio do conhecimento técnico e em que tudo que se remete ao *pedagógico* – as diferentes temáticas em educação – não funciona na prática ou acaba sendo tomado como grande burocracia que interfere no desenvolvimento dos conteúdos específicos, refletindo, também, nos processos metodológicos e avaliativos. Conforme Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), é cada vez mais evidente que o domínio das teorias científicas e suas implicações não bastam para a construção de um profissional docente.

Concordamos com Ferreira (2014, p. 187) que a construção das disciplinas escolares “não constitui uma coleção *estática* e *neutra* de elementos da cultura, tendo sido *naturalmente* selecionados por meio de critérios epistemológicos”. Dessa forma, compreendemos que as disciplinas escolares, de uma forma geral, são constituídas baseadas em escolhas e interesses de uma época, atendendo às demandas políticas, ideológicas e hegemônicas, nem sempre pensando nas necessidades do grupo para o qual está sendo oferecida.

A forma como as disciplinas curriculares foram construídas ao longo dos anos no país evidencia a importância de uma ciência pautada no ensino experimental (FERREIRA, 2014), desconsiderando os conhecimentos que não se enquadram nesses moldes. Quando assumimos a ciência como uma produção cultural, cujo conhecimento se restringe a um grupo social específico ou que se limita a determinados conceitos quando disseminados aos demais grupos, como os escolares, e colocamos os sujeitos na centralidade dessa produção, “uma noção de ciência universalmente válida vai sendo deslocada em meio a discursos que relativizam a sua exclusividade e reconhecem a importância de outros conhecimentos, sujeitos e processos que também significam o social” (FERREIRA, 2014, p. 201).

Nessa perspectiva, a formação inicial docente deve caminhar em consonância com essa ideia de ciência e, principalmente, com o protagonismo estudantil e a valorização dos saberes dos estudantes no processo construtivo das aprendizagens. Malucelli (2007) contribui à discussão sobre a formação de professores de Ciências e Biologia ao afirmar que:

Refletir sobre o ensino de ciências sem integrar poucos iniciados nas ciências pode parecer uma ousadia. Este poderia ser um primeiro ponto para a nossa reflexão. O ensino de ciências participa de certo mistério, comuns às ciências ditas exatas, o mistério de ser um saber tão inacessível quanto nobre, se comparado a outros saberes (MALUCELLI, 2007, p. 114).

A partir disso, a percepção sobre a qual pretendemos refletir ao longo deste artigo circunscreve-se a um viés formativo. O âmbito da formação que tencionamos abordar está vinculado muito mais ao campo do conhecimento pedagógico e das práticas metodológicas ligadas a ele que à formação quanto aos conhecimentos específicos.

Dessa forma, é importante perceber que, ao mesmo tempo em que as dificuldades anteriormente citadas existem e estão presentes na academia, os professores que trabalham a formação desse material humano são constantemente desafiados a realizar aquilo que está no cerne do processo educativo: fazer produzir sentido. É nesse ponto que se destaca a importância das disciplinas de *metodologia do ensino*. Ressaltamos que o método ao qual nos referimos neste artigo não faz alusão ao método científico, no qual o ensino de Ciências baseou-se por muito tempo, mas, sim, à importância do método relacionado à organização didática, ao saber-fazer pedagógico. O método como um conjunto organizado de ações previamente planejadas, para que se possa atingir da maneira mais qualificada e eficiente possível um determinado objetivo.

O primeiro tópico se refere à resistência. Parte do público matriculado nos cursos de licenciatura é oriunda de reingresso, pós-término do curso de bacharelado. Isso evidencia que – em muitos casos – não há tanto o que *lapidar* em termos de conhecimento técnico, mas, ao mesmo tempo, percebe-se a necessidade de um trabalho específico, voltado ao desenvolvimento dos quesitos didáticos e pedagógicos que insere o licenciando no universo discursivo da educação básica. Mas como enfrentar tal resistência que coloca um professor estereotipado – principalmente nas licenciaturas anteriormente referidas –, dotado de uma imensa carga de conhecimento específico, não importando como todo ele será organizado para ser trabalhado com os estudantes?

Antes de tudo, é preciso, de alguma forma, atravessar a barreira dessa resistência, comprovando que a formação de professores não é uma tarefa nem fácil nem simples, mas fortemente desafiadora. José Pacheco (1995) coloca de maneira adequada o significado desse desafio:

A formação de professores é central na discussão em todas as questões relativas ao sistema educativo, sobretudo a partir do momento em que se atribui à educação e formação um lugar de charneira para a resolução de diversos problemas. A centralidade do professor é colocada também nas universidades porque novos desafios existem quando estas se responsabilizam pela sua formação profissional, de acordo com diferentes modelos, processos e práticas (PACHECO, 1995, p. 1).

Ainda na lógica de *cultura de resistência* – relacionada à necessária desconstrução da percepção de que só o domínio de certo conhecimento técnico seria necessário para um docente em formação –, tomada como desafio na formação de professores, é preciso vencer, também, a ojeriza ao discurso pedagógico, bem como ao vocabulário que o integra.

Pensamos que isso possa ser reflexo de uma supervalorização histórica das disciplinas ligadas às áreas científicas em detrimento das ligadas às áreas humanas, perpetuada em discursos não declarados por professores de orientação mais tradicional, conservadores, na própria universidade. Em muitos momentos, dá-se a entender que o licenciando tem uma formação deficitária frente ao bacharel, o que é uma falácia, tendo-se em vista o escopo diferenciado da atuação de ambos.

Frente a essas questões, propusemos um trabalho a um grupo de estudantes, matriculados nas disciplinas Metodologia do Ensino de Ciências e Metodologia do Ensino de Biologia, do curso de Licenciatura em Biologia, em uma universidade privada do Sul do Brasil. A atividade foi realizada em duplas, com estudantes do sexto e do sétimo semestres, com o objetivo de trabalhar a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os desdobramentos dele no cotidiano escolar, considerando os reflexos do PPP sobre o fazer docente.

Como faz parte do programa da disciplina o entendimento do que seja e de qual o papel do PPP de uma escola, optamos por abordar algumas questões que tangem a elaboração e o conteúdo contido nesse documento escolar de maneira diferente.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 470), o projeto é *pedagógico* “porque formula objetivos social e político e meios formativos para dar direção ao processo educativo, indicando por que e como se ensina e, sobretudo, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores”. Ainda, na perspectiva dessa dimensão pedagógica, surge a aproximação do PPP com o próprio currículo como “desdobramento do

projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas nele” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 471). Diante disso, norteamos nossas reflexões baseadas nas observações dos estudantes sobre o PPP.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: O PPP ENTRA EM DISCUSSÃO

Inicialmente, todos os estudantes receberam uma folha de papel em branco e a seguinte orientação:

escrevam, em forma de tópicos, todos os elementos que vocês consideram importantes que os pais tomem conhecimento quando optam por colocar o filho em uma determinada escola. Imaginem que estes tópicos listados poderiam fazer parte de um sumário de um documento que fosse apresentado à escola (Mensagem transmitida oralmente aos estudantes).

O pedido, de imediato, causou um estranhamento nos estudantes. Ficaram confusos, demoraram para iniciar o trabalho. Talvez tivessem dúvidas sobre o que poderia ser escrito e o que poderia ser oferecido por uma escola e que devesse constar no PPP. Mesmo assim, aceitaram o desafio e começaram a pensar elementos relevantes para que os responsáveis pelos estudantes (imaginando as famílias que buscam escolas para matricularem as crianças e adolescentes) pudessem tomar conhecimento. Mas o interessante é que, ao realizarem a tarefa, ora se colocavam na condição desses responsáveis ora pensavam como educadores fazendo aflorar a crítica. Ao relatarem aquilo que consideravam essencial em um documento que fizesse a apresentação de uma escola, movimentavam-se sobre esses dois estamentos, sobre essas duas posições, na tentativa de organizar um conjunto de itens considerados fundamentais.

Ao término da atividade, solicitamos que relatassem o que havia sido apontado. Inicialmente, planejamos apenas uma citação dos tópicos selecionados como relevantes, porém percebemos que, a partir da leitura de cada uma das questões por eles levantadas, os estudantes sentiam vontade de justificar o porquê de cada um daqueles elementos elencados. Assentimos. Ouvimos um a um, atenciosamente, enquanto fazíamos algumas anotações para, ao final, retomarmos o exercício que estava sendo realizado.

Chamou a nossa atenção o fato de que praticamente todos levantaram a questão do espaço físico da escola. Os graduandos consideraram importante a descrição da escola, a infraestrutura, o espaço da sala de aula, a presença ou não de laboratórios e biblioteca. Observamos que nenhum deles, ao abordar essa questão, preocupou-se com área de recreação, atividade física, espaço destinado a apoio psicopedagógico, com a arborização ou a disponibilidade de área para plantio, horta e desenvolvimento de atividades que visem promover o conceito de sustentabilidade. Tampouco foram considerados espaços de gestão, supervisão e coordenação escolares nem a relevância de um organograma referente a uma estrutura hierárquica que esclareça as instâncias que devem ser procuradas nas mais diversas situações ou demandas que responsáveis e estudantes possam ter referentes à escola ou a fatos que nela aconteçam.

Constatamos que o segundo tema mais recorrente foi o da concepção metodológica. Muitos foram os estudantes que abordaram essa questão, mas percebemos que era a menos comentada por eles. Diziam apenas que deveria ser importante tomar conhecimento se a escola era ou não *conteudista* ou se havia algum projeto no qual os estudantes poderiam se engajar. O viés da formação foi tomado na dicotomia entre uma escola que prepara para a inserção no mercado profissional e a escola que *prepara para a vida*. Falou-se também em avaliação, tema em que a turma se dividiu em opiniões entre os ferrenhos defensores da *prova* e os que queriam aboli-la. Percebemos também que os estudantes envolvidos não consideraram relevante o fato de que, para se discutir metodologia e os modos de avaliação, deve-se ponderar o perfil do público que aquela determinada escola intenta formar e o contexto social em que ela está inserida.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), a atenção quanto às questões sociais surgiu a partir da crise da escola pública na década de 1960 e coloca a fragilidade frente ao que se considerava o seu grande desafio, proporcionar acesso à educação: “tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos educandos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros)” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17). Nesse sentido, a produção de conhecimentos a partir dos saberes e interesses dos estudantes auxilia para “desenvolver o pensamento lógico, a capacidade de observação, comunicação e reflexão dos alunos” (VASCONCELOS *et al.*, 2012 *apud* FERREIRA, 2014). Conduzir os graduandos à reflexão de que o aprendizado não se deriva apenas do esforço e do interesse do estudante pela disciplina amplia a percepção às *multidimensões* que envolvem o educando e ao empenho do professor em tentar compreendê-lo e auxiliá-lo.

Poucos foram aqueles que citaram a importância de se conhecer o histórico da escola e questões concernentes à natureza do ato legal da instituição. Na esteira da discussão da relevância da realidade socioeconômica, não foram levantados aspectos sobre a importância de se conhecer o ambiente onde a escola está inserida, fundamental também para compreender a realidade e as necessidades do estudante que se quer formar. Quem é o público da escola? Qual a relação educativa que a instituição de ensino tem com o seu público? O que acaba por conduzir a discussão no sentido de repensar o porquê, o quê e a quem educar: para que(m) se educa? “Coletivos de educadores e educadoras interrogam-se, constantemente, sobre os currículos, sobre o que ensinar e aprender e sobre que práticas educativas devem ser privilegiadas nas escolas” (ARROYO, 2007, p. 3).

Sobre aspectos formativos, não foram levantadas questões culturais como conhecimentos prévios, práticas específicas de determinadas comunidades nas quais as escolas estão inseridas, ou consideradas diferenças, o fato de que ninguém aprende da mesma maneira.

Entendemos que a escola que estava sendo analisada, ou pensada previamente à reflexão proposta por este exercício, tinha um viés meramente instrutivo, tendo aliado os caracteres socializadores e educativos. Uma escola colocada como máquina de reprodução de engrenagens integrantes de uma sociedade-máquina – tal qual o agenciamento proposto por Deleuze e Guattari (2011) –, que necessita de indivíduos, os quais se espera que sejam como peças bem-acabadas para o funcionamento dela. Exatamente como na perspectiva de Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A escola, na perspectiva dele (Bourdieu), não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

Foi levantada por dois estudantes a importância da missão, da visão e dos valores como elementos iniciais para a elaboração de um documento que pudesse ser *a alma* da escola. Ressaltou-se a relevância de uma educação pautada em *valores*, porém não se considerou a importância do estudo de temas atuais, contemporâneos, como a sustentabilidade, o uso das redes sociais, o estudo das diferenças de gênero, o multiculturalismo, etc. Gonçalves e Silva

(2003) colocam de maneira muito clara a dimensão da discussão da cultura sob o enfoque multicultural:

[...] o multiculturalismo nasce no embate de grupos, no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes. Esses povos, submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de juntos construírem uma nação moderna. Não é, portanto, por acaso que o debate acerca do caráter multicultural dos agrupamentos humanos tenha surgido, de forma bastante significativa como um problema, em sociedades geradas pelo colonialismo europeu (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 112).

A reflexão sobre o tema – mesmo que timidamente – perpassou pela diferença e pela valorização da cultura no âmbito educativo. Embora, nesse caso, para esses professores em formação, o que se percebeu foi uma ênfase à visão instrutiva apenas e, portanto, restrita e arraigada às questões puramente técnico-científicas. Moreira e Candau (2008) afirmam que, para pensar em um currículo que abarque as questões multiculturais, é preciso que o professor supere o *daltonismo cultural* que o faz enxergar os estudantes como idênticos e sem valorizar a riqueza proporcionada pelo *arco-íris de culturas* que é uma sala de aula. A baixa incidência da importância cultural nos tópicos listados pelos estudantes e nas explicações deles sobre o que escreveram demonstra a necessidade de se discutir a escola para além dos conteúdos a serem trabalhados. A universidade, como formadora, preocupa-se essencialmente com os meios de se desenvolverem os conteúdos, formas mais exitosas de aprendizagens, porém a dimensão cultural deve estar presente e ser considerada no momento em que esse jovem professor planeja as aulas.

Por outro lado, a excessiva importância atribuída ao conteúdo não foi verificada nos relatos. Nenhum dos graduandos citou a importância do conhecimento da grade curricular. Parece um contrassenso, se por um lado, por efeito de uma formação *dura*, os conteúdos são altamente valorizados, por outro os docentes em formação não apresentaram conhecimento sobre os conteúdos do currículo-programa e possibilidades para o encadeamento deles. A lembrança dos graduandos era da experiência que tiveram como estudantes de educação básica. Esse elemento nos fez perceber o hiato entre a formação do licenciando e o conhecimento dele sobre a escola e os materiais pedagógicos.

Cabe considerar que, a partir de então, a discussão tomou o rumo das intenções que constam nas formatações curriculares, permitindo que questões como as abordadas por Pereira e Ferraro (2011) fossem de algum modo refletidas, tomando a ideia de currículo como discurso:

O discurso da educação e das práticas pedagógicas (assim como qualquer outro) tende a ser uníssono não apenas naquilo que mobiliza, mas em seus propósitos e concepções que dizem respeito ao que se entende por educação e de que maneira se deve educar. Observamos, ao longo da história da pedagogia, o surgimento de uma gama de discursos educativos que se originam e produzem efeitos em construções curriculares diferenciadas. Se por um lado essa diversidade dos currículos permite que possamos rumar para uma formação que ao mesmo tempo é desejável e desejada, por outro lado existe uma disparidade dessas formações cujas raízes da desigualdade se esboroam em primeiro plano, na impossibilidade de um saber total, inteiro, completo e igual. Em outra dimensão secundária encontramos outra origem dessa desigualdade: a necessidade das diferentes vontades, demandas distintas em setores sociais distintos (PEREIRA; FERRARO, 2011, p. 139).

Um dos tópicos que apareceram para a discussão foi o da aplicação de recursos financeiros. Alguns graduandos consideraram importante que a comunidade escolar tomasse conhecimento sobre como funciona a aplicação de recursos pela direção escolar. Foi enfatizada a necessidade de uma gestão democrática no intuito de atender às demandas dos estudantes.

Algo que chama atenção é que, fora do âmbito da gestão, nada se falou sobre a relação entre família/escola no sentido de estabelecer uma parceria a partir da comunicação, do retorno, e como essa integração poderia potencializar o aprendizado e o cuidado com o estudante. O compartilhamento entre família e escola possibilitaria um maior entendimento sobre os educandos, das demandas e realidades deles.

Polonia e Dessen (2005) ressaltam a importância desses dois âmbitos de convivência de estudantes – família e escola – e sobre como isso reflete no processo formativo, o que vai ao encontro da necessidade de uma sintonia entre ambas as instituições.

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social. A escola constitui-se um contexto no qual as crianças investem seu tempo, envolvem-se em atividades diferenciadas ligadas às tarefas formais (pesquisa, leitura dirigida, por ex.) e aos espaços informais de aprendizagem (hora do recreio, excursões, atividades de lazer). Neste ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é realizado de uma maneira mais estruturada e pedagógica que no ambiente de casa. A família não é, portanto, o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar o seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 303).

O que permaneceu em evidência foi o fato de que vários graduandos estabeleceram como relevante o conhecimento do PPP da escola por parte dos pais, justificado por uma mitigação do “erro” na escolha da escola para matricular os filhos. O que isso significa de fato? Que existia um desconhecimento, pelo menos parcial, sobre o que venha ser o PPP pelos licenciandos que participaram da atividade. Os estudantes falam sobre o PPP, até mesmo professores o fazem, mas muitos desconhecem os elementos, o que compõe e sobre o que versa tal documento. Em nenhum momento – durante a prática –, foi percebido pelos estudantes que o que estava sendo construído na atividade proposta eram exatamente elementos que integram o PPP.

Felício (2010) imprime uma discussão que vai ao encontro da questão do desconhecimento do professorado, não apenas de documentos que pautam a organização das instituições de ensino, mas também de metodologias e práticas pedagógicas.

Assim, entendemos que qualquer pessoa com nível superior e titulação pode tornar-se professor universitário de uma instituição pública, desde que seja aprovado em concurso público. Muitas vezes esses professores desconhecem as teorias pedagógicas e seus desdobramentos no cotidiano de uma instituição educacional. Contudo, são contratados para trabalhar com uma determinada disciplina e/ ou objeto de conhecimento, seja no exercício da docência, na pesquisa ou na extensão, não tendo condições de perceber o seu papel, enquanto docentes, no desenvolvimento pedagógico da instituição, tampouco a inter-relação de sua disciplina com as demais disciplinas que integram o currículo de um determinado curso (FELÍCIO, 2010, p. 146).

Durante a atividade proposta, após a descoberta de que os elementos discutidos eram componentes do próprio PPP, foram distribuídos alguns desses documentos oriundos de escolas

particulares e públicas, para que os estudantes se familiarizassem com o ele e sobre como é/está construído. Fato interessante é que algumas questões foram recebidas com surpresa pelos estudantes durante a atividade. Um exemplo diz respeito ao ensino profissionalizante. Constataram que alguns planos também continham especificações sobre o estágio de trabalho na área escolhida: modo de organização, funcionamento e orientações gerais. Isso foi fundamental para que compreendessem a completude que abarca tal documento e também a relevância dele na representação do que é a escola.

Outra temática percebida e destacada pelos licenciandos – analisando agora os diferentes projetos que tinham em mãos – foi que, por trás de tudo que ali estava colocado, no discurso do PPP, havia uma *intenção* de formação, descrita em muitos desses documentos como *concepção de educação*. Isso deu abertura para que se discutisse de maneira mais contumaz as múltiplas realidades do viés de formação de diferentes escolas. O PPP contempla na amplitude um ideal de cidadão que, de alguma forma, será agente ativo na transformação do mundo.

Foi exatamente isso que despertou nesses estudantes a ideia de que a tarefa de educar está carregada de intenções. Que mesmo o professor de *conteúdos* puramente técnicos, como os das *hard sciences*, tem no discurso um pouco do discurso da própria instituição a que está vinculado e que, daí, resultam práticas discursivas (FERRARO, 2009).

Tudo é discurso, e esse discurso é que constitui os limites de um campo onde verdades possam ser proferidas, ou seja, é nele (e só dentro dele) que funcionam os efeitos da representação dessa realidade onde constantemente são submetidos às tensões das relações de saber-poder (FERRARO, 2009, p. 3).

Em qualquer âmbito da educação, como ato político na origem, não existe neutralidade, e é exatamente isso que é tomado na ideia de discurso. E talvez este tenha sido o maior ganho desta atividade: proporcionar ao estudante – professor em formação de Ciências e Biologia – a oportunidade de discutir de maneira crítica e reflexiva a ação educativa, o que talvez não tenha sido possível em outro momento da sua graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira muito clara, pós-realização desta atividade, percebe-se que o estudante de licenciatura precisa, durante a formação de professor, vivenciar a escola. Em muitos casos, não

é preciso estar na escola para que essa vivência se torne possível. Trabalhar com documentos da escola, discutir sobre a construção e a importância dela e ter a percepção de que nada é definitivo tornam-se essenciais para que o futuro professor esteja inteirado sobre a realidade em que está, sobre o ambiente em que está realmente inserido: o cotidiano da escola.

Mas o que chama atenção? Talvez, o que tenha sido mais significativo em nossa prática foi a maneira com que os graduandos colocaram-se no início, durante e ao fim da atividade: a discussão inicial sobre a resistência pode ser trazida novamente neste momento. Resistência aparentemente justificada pelo tipo de visão reducionista de quem acha que ensinar se restringe aos encontros de sala de aula, desconsiderando todo e qualquer fator externo que possa regular o processo como um todo: metodologias, planejamento, planos de estudos, currículo, regimento escolar, PPP, etc.

A concepção do professorado em formação, das ditas *ciências duras*, sobre o que é o processo educativo constitui-se em uma espécie de *negação ao pedagógico – pelo menos em um primeiro momento* – e da percepção de que tudo que é relacionado a isso remete sempre a uma inovação, mas que as *novas* práticas nada mais são que velhas receitas educativas requeentadas. A parte interessante de tudo isso, e acreditamos que seja papel do formador de professores, foi fazer com que os estudantes (futuros professores) percebam que esse movimento – mesmo que de idas e vindas – é essencial para que sempre se possa repensar o processo educativo a partir de perspectivas, de pontos de vista diferentes e de maneira constante.

Para educar, não existe fórmula mágica. Tempos mudam, pessoas mudam, surgem tecnologias, as relações mudam, por que só a educação deve permanecer estagnada? Por que aula, para ser aula, deve ser tradicional apenas? Por que a avaliação deve ser apenas prova?

Parece haver no discurso dos estudantes certo estereótipo de sala de aula, um estereótipo de educando que aprende igual, um estereótipo de professor tomado como centro do processo educativo. É preciso deslocar esse centro para o estudante, desafiando-o e tornando-o protagonista da própria aprendizagem.

Acreditamos que a atividade relatada neste artigo teve um pouco disso. Repensar a escola a partir de elementos que estão dispostos nos PPP e, ainda assim, discuti-los trouxe à tona uma série de concepções de como esses futuros professores enxergam a escola. Não interessa

que isso possa ser fruto apenas da própria experiência, mas espera-se que as disciplinas pedagógicas vinculadas às licenciaturas (pelo menos àquelas de conteúdos específicos, como as ciências) sejam instigantes no sentido de provocarem a discussão. Nesses espaços, dividir o que se pensa da escola é fundamental. É nesse debate que está a gênese para futuras intervenções na realidade da escola a partir da crítica e da reflexão.

A ideia de prática em sala de aula apresentada aqui teve resultados significativos no que tange ao “pensar a formação” e à própria escola. Aproximar-se da discussão que tange todo e qualquer tipo de relação escolar acaba refletindo na constituição do PPP, desde a ação do estudante até os elementos que implicam na tomada de decisão de um coordenador, supervisor ou diretor, tudo passa pelo discurso do plano vigente. Acreditamos que os estudantes que passaram por essa experiência de sala de aula, uma vez inseridos nas respectivas escolas em que forem atuar, terão agora uma curiosidade que muitos professores – mesmo com anos de carreira – nunca tiveram: conhecer os projetos político-pedagógicos das escolas em que lecionam.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educadores e educandos, seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Arcélia R. do. (Org.). *Indagações sobre o currículo no ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 7-11. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/CURR%C3%8DCULO/Indagacoes-sobre-o-curriculo-no-Ensino-Fundamental.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O papel do professor/pesquisador na construção do projeto político pedagógico no Ensino Superior. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 145-153, 2010.

FERRARO, José Luís Schifino. O currículo como campo de práticas discursivas: Foucault, subjetivação e (pós)modernidade. *Travessias*, n. 5, p. 1-16, 2009.

FERREIRA, Marcia Serra. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 185-213.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MALUCELLI, Vera Maria Brito. Formação dos professores de Ciências e Biologia: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. *Estud. Biol.*, v. 29, n. 66, p. 113-116, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

PACHECO, José Augusto. *Formação de professores*. Teoria e praxis. Braga: Universidade do Minho, 1995.

PEREIRA, Marcos Villela; FERRARO, José Luís Schifino. Currículo e práticas de controle: o caso da gripe H1N1. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 134-146, 2011.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

Mônica da Silva Gallon

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mestra em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS), graduada em Ciências Biológicas, licenciatura plena e bacharelado, Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), e em Pedagogia, Centro Universitário Internacional (UNINTER).

monica.gallon@gmail.com

Melissa Guerra Simões Pires

Doutora em Medicina, professora do curso de Ciências Biológicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Escola de Ciências da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

mgspires@pucls.br

José Luís Schifino Ferraro

Doutor em Educação, professor do curso de Ciências Biológicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Escola de Ciências e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

jose.luis@pucls.br